

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI “FEDERICO II”**



**Tesi di dottorato in regime di cotutela con il Teachers College,  
Columbia University**

Dottorato di Ricerca in Scienze Psicologiche e Pedagogiche

Indirizzo Pedagogia della Formazione

Ciclo XXVIII

# **Transformative Potential of the Theater of the Oppressed**

Dottoranda

Alessandra Romano

Tutor

Prof.ssa Maria Rosaria Strollo

Prof.ssa Maura Striano

Prof.ssa Victoria Marsick

Coordinatrice

Prof.ssa Maura Striano

Anno Accademico 2014/2015

**TPTO. Transformative potential of the Theater of the Oppressed.**

<b>Introduzione</b>	<b>4</b>
<b>Sezione Prima: il Background teorico-concettuale</b>	<b>7</b>
<b>Capitolo Primo.</b>	<b>8</b>
<b>Il paradigma critico-emancipativo</b>	<b>8</b>
<b>Capitolo secondo.</b>	<b>49</b>
<b>La letteratura sull'Apprendimento Trasformativo: da Mezirow alle nuove prospettive di ricerca</b>	<b>49</b>
<b>Capitolo terzo.</b>	<b>78</b>
<b>Il Teatro dell'Oppresso: da strumento di liberazione a metodologia educativa</b>	<b>78</b>
<b>Capitolo quarto.</b>	<b>99</b>
<b>La teoria dell'Apprendimento Trasformativo e le metodologie del Teatro dell'Oppresso: punti di contatto e convergenze concettuali e pratiche</b>	<b>99</b>
<b>Sezione Seconda: la ricerca empirica</b>	<b>118</b>
<b>Capitolo primo.</b>	<b>119</b>
<b>Il disegno di ricerca</b>	<b>119</b>
1.1. Lo scopo e il contesto della ricerca: i Laboratori di Epistemologia e Pratiche dell'Educazione	119
1.2. I partecipanti alla ricerca: analisi comparativa dei tre gruppi di partecipanti	124
1.3. La metodologia di ricerca: un processo in fieri	125
1.4. Gli strumenti di ricerca	129
1.4.1 I diari di bordo.	129
1.4.2. Il Learning Activities Survey	133
1.4.3. Il questionario sul Teatro dell'Oppresso	135
1.4.4. Il questionario di convalida	137
1.5. Attendibilità, validità, limiti della ricerca	140
1.6. Le procedure di analisi	143
<b>Capitolo secondo.</b>	<b>147</b>
<b><i>L'analisi dei diari di bordo within-group</i></b>	<b>147</b>
2.1. I risultati dell'analisi fenomenologica dei diari di bordo within-group	147
2.2. Dall'analisi within-group all'analisi among-group	200
2.3. Il punto di vista dei partecipanti: raccontare l'esperienza vissuta	211
<b>Capitolo terzo.</b>	<b>215</b>
<b><i>La triangolazione dei dati</i></b>	<b>215</b>

***TPTO. Transformative Potential of the Theater of the Oppressed***

3.1. Dall'analisi among-group all'analisi cross-group	215
3.2. La convalida dei partecipanti: il questionario finale	280
<b>Conclusioni</b>	<b>291</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>296</b>
<b>Appendice 1: Definizioni terminologiche</b>	<b>323</b>
<b>Appendice 2: i copioni</b>	<b>329</b>
<b>Appendice 3 : i diari di bordo</b>	<b>344</b>
<b>Appendice 4: Learning Activity Survey</b>	<b>351</b>
<b>Appendice 5: Questionario sul Teatro dell'Oppresso</b>	<b>356</b>
<b>Appendice 6: Questionario di convalida</b>	<b>362</b>

## **Introduzione**

Cambiare gli orizzonti di significato, offrire modi nuovi di vedere gli stessi mondi. Questo è il senso della ricerca nel campo dell'educazione degli adulti. La teoria dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991a), come vedremo nei primi capitoli, asserisce che il modo in cui vediamo il mondo è il risultato delle percezioni delle nostre esperienze. Secondo Mezirow (1991a; 1991b), sviluppiamo aspettative abituali sulla base delle esperienze passate. Ci aspettiamo che le cose siano come erano prima, o, per dirla in altro modo, acriticamente assimiliamo prospettive del nostro mondo sociale, della comunità e della cultura. Tali prospettive sono distorsioni, stereotipi e pregiudizi. Guidano le nostre decisioni e le nostre azioni fino a quando ci imbattiamo in una situazione che non è congruente con le nostre aspettative. A quel punto, si può respingere la prospettiva discrepante o entrare in un processo che potrebbe portare ad una trasformazione. Le prospettive attraverso cui conosciamo e significhiamo la realtà sono di tre ordini, prospettive epistemologiche, prospettive psicologiche e prospettive sociolinguistiche. Si realizza un apprendimento trasformativo quando si ha una rimodulazione, un cambiamento nelle prospettive di significato con cui ci rapportiamo alla vita, all'esperienza, a noi stessi e al mondo, e questo cambiamento porta a nuovi modi di pensare e soprattutto nuovi modi di agire. Come possiamo, tuttavia, creare spazi pedagogici per promuovere questo cambiamento, così profondo da coinvolgere le cornici di significato in noi radicate? L'insieme delle metodologie e delle tecniche del Teatro dell'Oppresso sono nate durante gli anni Sessanta grazie all'opera di Boal (2005; 2008) e si sono affermate come strumento di coscientizzazione e di lotta popolare non violenta contro l'egemonia politica ed economica. La proposta che qui si cerca di rilanciare è quella di realizzare dei laboratori didattici con le metodologie e le tecniche del Teatro dell'Oppresso all'interno dei contesti accademici e universitari. L'obiettivo è quello di rendere il Teatro dell'Oppresso dispositivo pedagogico per mettere in discussione i propri modi di pensare e di agire e per sviluppare consapevolezza delle oppressioni esterne e interiorizzate. L'istituzione accademica, come più in generale il mondo, in una concezione planetaria e globale, è un luogo di possibilità per la realizzazione del desiderio, non di avvilitamento dello stesso. Il Teatro dell'Oppresso cerca di costruire un raccordo tra il soggetto e i lineamenti del proprio desiderio. Il Teatro dell'Oppresso mette in evidenza che ogni scelta individuale è eco-auto-organizzata, perché l'integrazione sociale e culturale dei vincoli a cui siamo sottoposti



si situa nei limiti all'autonomia dell'individuo e alla sua originalità. Nel Teatro dell'Oppresso la libertà non è uno spazio libero, è la partecipazione, la messa in gioco e la presa di coscienza dei vincoli che opprimono gli individui. Ed è in questa dimensione che l'apprendimento può essere pratico, intenzionalmente orientato, contrapposto alla retorica scolastica, con un valore trasformativo e performativo. Nell'esperienza laboratoriale, solo un professionista riflessivo può formare un professionista riflessivo, solo le pratiche educative possono perseguire l'obiettivo di creare cittadini capaci di fare cose nuove, di appropriarsi di quello che altre generazioni hanno fatto superandolo. Il Teatro Forum promuove capacità di ascolto critico di tutti gli elementi che compongono il campo psicologico su cui si articola l'esperienza (di sé, degli altri e della molteplicità dei sistemi in cui si è immersi), favorendo la validità trasformativa dell'azione didattica quale fonte di crescita del soggetto. Il Teatro dell'Oppresso può essere programma per consentire ai discenti, non solo dell'università, ma della vita, di acquisire un pensiero emancipativo tale da conquistare il *non-luogo* dove scorgere l'orizzonte di un Altro possibile. Il Teatro dell'Oppresso non fornisce risposte, ma preserva la curiosità, gli interrogativi, i sospesi, i dubbi, perché sono questi che alimentano il gesto educativo del conoscere e del cercare.

Nel Teatro dell'Oppresso la parola diventa corpo, e «se la parola sa incarnarsi in una testimonianza, se chi parla mostra che quel che dice ha un rapporto stretto con la vita del desiderio, se chi parla parla a partire dal proprio desiderio, gli oggetti del sapere acquisiscono lo spessore erotico di un corpo, si libidicizzano, si animano» (Recalcati, 2014, p. 91). In una prospettiva critica sono analizzate e rese oggetto di conoscenza le dinamiche di potere nei domini psicologici, sociali, educativi e politici. Le riflessioni e gli interventi che si situano nelle metodologie del Teatro dell'Oppresso cercano di esplicitare il potere sociale e politico che interagisce negli eventi e nelle relazioni esplorate: lo stesso processo educativo-formativo si attua attraverso la decostruzione delle norme che portano all'acquiescenza, esaminando le dimensioni relazionali e individuali che favoriscono il processo di oppressione e di subordinazione allo status quo. In una prospettiva critica, gli interrogativi di ricerca concernono la realtà decostruita insieme, le forze in campo nell'oggi e nel passato, al fine di individuare gli attori sociali (paesi, gruppi sociali, ideologie, movimenti, tecnologie etc.) che hanno determinato la formazione delle minoranze e la costruzione dell'emarginazione, dell'oppressione e delle asimmetrie sociali (Mantovani, 2008). Al fine di comprovare

empiricamente l'affascinante ipotesi che le metodologie del Teatro dell'Oppresso possano promuovere trasformazione del rapporto del soggetto con il suo sistema di credenze individuale (Mezirow, 1991; 2000), nel quinto capitolo viene presentata una ricerca empirica condotta nell'arco di tre anni con i partecipanti ai laboratori di Teatro dell'Oppresso all'interno dell'università. L'indagine sistematica ha cercato di far emergere il vissuto dei partecipanti coinvolti, così da attivare un percorso capace di riconfigurare piano identitario, conoscitivo e professionale insieme, formando ad un lavoro sul Sé come necessario 'spazio' da aprire in ciascuna relazione educativa. La ricerca empirica descritta si configura come un percorso doppiamente formativo, che parte dall'esperienza pratica dei Laboratori di Teatro dell'Oppresso (Romano, 2014), si dipana lungo un articolato processo di ricerca, al fine di cogliere la percezione soggettiva dei protagonisti e poterne coglierne il cambiamento, e si conclude con un ritorno ai partecipanti, attraverso il questionario di convalida finale. L'intero processo esperienziale, non soltanto il prodotto finale, può essere ricondotto ad una prospettiva di tipo emancipativo, ermeneutico, fenomenologico. Non si può offrire la certezza di un prontuario per l'uso su come promuovere trasformazione nelle prospettive di significato dei soggetti adulti, ma si può proporre una didattica laboratoriale di tipo autoformativo e sempre intenzionale ed intenzionalmente educativo che cerchi di invitare all'esercizio della capacità di pensiero critico. Che inviti ad incantarsi di fronte l'esplicitazione dell'ordinario, dell'implicito, del consueto, per scoprire cornici nuovi che orienteranno nuovi modi di agire. Perché, come asserisce Proust, «l'unico vero viaggio, l'unico bagno di giovinezza, sarebbe non andare verso nuovi paesaggi, ma avere altri occhi, vedere l'universo con gli occhi di un altro, di cento altri, vedere i cento universi che ciascuno vede, che ciascuno è» (Proust, 1923, p. 666).

**Sezione Prima: il Background teorico-concettuale**

## **Capitolo Primo.**

### **Il paradigma critico-emancipativo**

Il paradigma critico-emancipativo nasce come prospettiva concettuale e metodologica in risposta alle tradizioni positiviste e interpretativiste (Alvarado, García, 2008), accusate di non impattare sulla trasformazione sociale. Questo paradigma nasce con la tensione di superare il riduzionismo e il conservatorismo ammettendo la possibilità di una scienza pratica sociale che non sia solo empirica o puramente interpretativa ma che offra apporti per il cambiamento nella comunità (Alvarado, García, 2008). Si pone, quindi, in disaccordo con la razionalità strumentale e tecnica precostituita del paradigma positivista e sostiene le necessità di una razionalità soggettiva che includa giudizi, valori, interessi sociali, come punto di convergenza tra trasformazione individuale e interiore e collettività: l'obiettivo resta la fondamentale emancipazione dell'essere umano. Il paradigma emancipativo introduce l'autoriflessione critica nei processi di conoscenza e cerca di rispondere ai problemi a partire da questa, ponendo la riflessione nell'azione come punto focale per l'intervento nella comunità. Se è vero che il paradigma è un campo di presupposti, conoscenze, regole, procedure e metodologie che definiscono come fare conoscenza e a partire da cosa, il paradigma critico-emancipatorio nasce dalla ricerca empirica e dagli studi di comunità (Arnal, 1992), asserendo che la conoscenza si costruisce sempre per interessi che partono dalla necessità dei gruppi, che la critica della società si radica nell'autoriflessione che porta alla consapevolezza, auspicando l'autonomia razionale e liberatoria dell'essere umano, e la partecipazione dei soggetti al cambiamento e alla trasformazione sociale. Con la ricerca empirica le persone, attori sociali, indagano la realtà al fine di trasformarla in quanto partecipanti attivi: l'uso dei metodi di ricerca, la costruzione condivisa della conoscenza, la contestualizzazione nei setting ecologici, esistenziali, socio-culturali, istituzionali degli attori persegue sempre un intento emancipatorio e proattivo (D'Angelo Hernández, 2004). Secondo Popkewitz (1988), i principi del paradigma critico-emancipatorio sono:

1. conoscere e comprendere la realtà come prassi
2. unire la teoria e la pratica, integrando la conoscenza, l'azione e l'ideologia che le muove
3. orientare la conoscenza come emancipazione e liberazione dell'essere umano

4. proporre l'integrazione di tutti i partecipanti, includendo i ricercatori nel processo di indagine e di autoriflessione
5. l'adozione di una visione globale e dialettica della realtà educativa
6. l'accettazione di una visione democratica della conoscenza come dei processi implicati nella sua costruzione
7. l'assunzione di una visione particolare della teoria della conoscenza e delle sue relazioni con la realtà e la pratica.

Ogni comunità può essere considerata come una tappa importante per il lavoro di indagine, ammesso che qui siano rinvigoriti i processi partecipativi. Si sostiene che la più specifica ricerca di soluzioni stia nello stabilire azioni a livello comunitario, con un incidenza multifattoriale e multidisciplinare, cioè coinvolgendo tutte le organizzazioni politiche e di massa, oltre a tutti i rappresentanti delle istituzioni di ogni sfera della conoscenza, non solo per risolvere i problemi e per costruire una visione per il futuro che aiuti ad elevare la qualità della vita di queste persone e la qualità delle prestazioni nel loro particolare campo d'azione, educativo, politico, sociale.

La Scuola di Francoforte dei teorici critici, stabilita nel 1923, ha costituito un movimento di unificazione per il criticismo sociale, abbracciando alcune visioni marxiste (1973): Adorno (1986) e Marcuse (1964; 1965) hanno messo in discussione i processi di scolarizzazione che limitano le opportunità degli studenti di formulare i propri obiettivi e i propri scopi, ed essenzialmente servono a incoraggiare la dipendenza e la comprensione gerarchica dell'autorità (Breunig, 2011, p. 4). La Scuola dei Teorici Critici considera distorta la visione offerta dalle verità 'date-per-assodato', che minano il tipo di coscienza sociale necessaria per portare al cambiamento sociale (*Ibidem*). Il concetto di Illuminismo appare associato con l'idea di uomini che superano le loro condizioni di natura e esprimono il livello di più ampio progresso di pensiero, i cui obiettivi, secondo Adorno (Peres, Morgado, Torriglia, 2013, p. 837), dissolvono i miti e rimpiazzano l'immaginazione con il sapere. La Teoria Critica della Scuola di Francoforte propone la connessione della ragione alla pratica sociale, come strumento per combattere contro il *trend* dominante e oppressivo della società industriale e le forme di produzione e di mantenimento della razionalità strumentale, attraverso una politica educativa emancipativa. In questa connessione risiede il potenziale educativo e la formazione della pedagogia critica. Per Adorno (Peres, Morgado, Torriglia, 2013, p.

837), la teoria sociale è in realtà un approccio formativo e la riflessione educativa costituisce un focus politico-sociale, un'educazione politica (Peres, Morgado, Torriglia, 2013, p. 837). Adorno (Peres, Morgado, Torriglia, 2013, p. 837), quando chiede dove dovrebbe portare l'educazione, crede che l'educazione non è relativa all'idea di modificare e permeare i soggetti partendo da modelli ideali. Al contrario consiste nello sviluppo di una coscienza vera, rivelando l'aspetto di una domanda politica per l'educazione. La dimensione politica diventa una dimensione inerente il processo educativo, perché attraverso la formazione è possibile portare gli uomini a sviluppare la ragione illuminata, autonoma, critica, ossia una coscienza vera. L'emancipazione incarna una relazione dialettica che dovrebbe articolare sia il pensiero degli uomini sia la pratica educativa (Peres, Morgado, Torriglia, 2013, p. 837).

Per Habermas (1986), le cui asserzioni hanno avuto un peso specifico importante nel paradigma critico, la conoscenza non è mai il risultato di individui o gruppi con problemi distanti dalla vita quotidiana; al contrario, è sempre basata su interessi che sono stati sviluppati dai bisogni naturali della specie umana e plasmata dalle condizioni storiche e sociali.

Secondo Boladeras (1996) la conoscenza, intesa da Habermas, è resa possibile dall'azione umana, mentre il positivismo ha privato il processo di conoscenza di tutto il coinvolgimento creativo a favore di un metodo di ricerca tendenziosamente oggettivo. Habermas (1988) sostiene che una scienza empirica-analitica può fornire solo il controllo tecnico di alcune variabili sociali, ma non è sufficiente quando i nostri punti di interesse cognitivo vanno al di là del dominio della natura; il mondo sociale è un mondo di significati e sensi e il metodo positivista cerca di annullarli nella propria analisi. È da questo rifiuto del positivismo che deriva l'interesse a sviluppare la teoria della conoscenza come teoria della società e teoria dei rapporti sociali. La società, nel suo divenire storico, avrebbe, pertanto, una dimensione tecnica, che comprende i rapporti degli esseri umani con la natura, concentrandosi sul lavoro produttivo e riproduttivo, e una dimensione sociale, che comprende i rapporti tra gli esseri umani, con particolare attenzione sulla cultura e sulle norme sociali.

La critica di Habermas (1988) è diretta a riferire nella società contemporanea l'eccessivo predominio della dimensione tecnica, derivante dallo sviluppo del capitalismo industriale e del positivismo. Lo sforzo solleva un rapporto più equilibrato

tra le due dimensioni per liberare gli esseri umani dal tecnicismo. La società umana si trasforma nella storia intorno a queste due dimensioni. Habermas (1988) ha definito l'orientamento di interesse per il rapporto con la natura e i fenomeni naturali di interesse tecnico, mentre lo studio e la comprensione delle relazioni tra gli esseri umani e le loro reciproche interazioni ha dato modo allo sviluppo delle scienze ermeneutiche di interesse pratico.

Oltre all'interesse per la conoscenza naturale e all'interesse prassico, sussiste per Habermas (1988) un terzo orientamento di interesse, l'interesse emancipatorio: l'emancipazione è un interesse primario che spinge l'uomo a liberarsi dalle condizioni di oppressione sia di natura esterna e sia fattori interni intra-soggettivi (paure, aspirazioni, credenze, ecc), comunque ostacoli per raggiungere la propria realizzazione. Secondo Habermas (1994) la conoscenza è il risultato dell'attività umana motivata da esigenze e interessi naturali. Essa è costituito da tre interessi di conoscenza chiamati tecnico, pratico e di emancipazione. Ognuno di questi interessi costitutivi del sapere prende forma in una particolare modalità di organizzazione sociale o di ambiente e la consapevolezza che ogni interesse genera diverse scienze. La scienza sociale critica serve, quindi, l'interesse di emancipazione della libertà razionale e autonomia. Una scienza sociale critica cerca di fornire agli individui un mezzo per venire a conoscenza di come i loro scopi e obiettivi siano distorti o repressi e come eliminare gli elementi distortenti in modo da consentire il perseguimento dei propri obiettivi autentici. In questo senso, la teoria critica facilita la comprensione auto-riflessiva attraverso cui gli individui spiegano perché le condizioni in cui operano risultano frustranti, e il tipo di azioni necessarie per eliminare, modificare, se necessario, le fonti di tale frustrazione. La teoria critica agisce non solo in quanto espressione del dissenso pubblico con arrangiamenti sociali temporanei, ma anche in quanto operazione di decifratura e di decriptazione dei processi storici che hanno sistematicamente distorto i significati soggettivi. La teoria critica promuove, inoltre, la comunicazione orizzontale tra i membri del gruppo di soggetti, anticipando e implementando le opzioni per superare le difficoltà che interessano loro, dominati o oppressi.

La teoria della Trasformazione Sociale di Habermas (1984) è una risposta alla teoria critica e al pessimismo di Adorno (1986): Habermas (1984) presenta una forma di criticismo ideologico, ideologia che viene definita da Adorno (1986) come illusione

necessaria socialmente o falsa-coscienza socialmente necessaria, «false credenze che sono assunte più ampiamente essere vere e che così hanno preservato certe istituzioni sociali e le relazioni di dominio che supportano (Goelich, 2015, p. 2). In accordo con Habermas (Goelich, 2015, p. 2), il concetto della sfera pubblica è sia un'idea sia un'ideologia: spazio dove i soggetti partecipano come uguali nella discussione razionale all'inseguimento della verità e del bene comune. Eppure, in pratica, «la partecipazione nella sfera pubblica era sempre ristretta a un piccolo gruppo di uomini e mezzi istruiti. Ma l'idea dello spazio pubblico era più che una mera illusione, è un principio aperto» (Goelich, 2015, p. 2). Habermas (1984) adotta anche l'analisi pessimistica della Scuola di Francoforte piuttosto che scegliere il monopolio del capitalismo e il liberalismo del *welfare-state* negli Stati Uniti che ha portato ultimamente alla diminuzione della libertà umana (Goelich, 2015, p. 2). Sebbene molto simile al pessimismo di Adorno (1986), Habermas (1984) conclude che la sfera pubblica, piuttosto che essere in declino come fino a quel punto, potrebbe accrescere fattivamente la sua preoccupazione per la libertà individuale che si è sempre sposata con un interesse nel destino delle istituzioni democratiche e nell'auspicio del rinnovo delle politiche democratiche (Goelich, 2015, p. 2). La teoria critica di Adorno (1986) ha provato a rendere le persone capaci di resistere all'assorbimento nelle istituzioni capitaliste, e cosa più importante, a credere nell'autonomia individuale, compresa nel senso kantiano della *Mündigkeit* (maturità) – la capacità di usare la propria ragione e di pensare per se stessa (Goelich, 2015, p. 2). Habermas (1984), al contrario, desidera identificare le condizioni sociali e istituzionali che incoraggiano l'autonomia: l'emancipazione significa la creazione delle istituzioni veramente democratiche capaci di sopportare gli effetti corrosivi del capitalismo e dell'amministrazione di stato (Goelich, 2015, p. 2). Habermas (1984) sostiene l'idea di una discussione razionale libera tra uguali che anche se non attualmente pienamente soddisfatta, è comunque degna di ricerca (Goelich, 2015, p. 2). Il lavoro di Habermas (1979) è lo studio della evoluzione delle strutture normative e dello sviluppo della coscienza morale come tipo di complemento e di correttivo al pensiero marxista (1973), che era troppo preoccupato dallo sviluppo dei modi di produzione (Goelich, 2015, p. 3). Habermas sviluppa una critica della tecnologia e della scienza, critica del modo in cui tutti i saperi, in particolare la conoscenza del mondo sociale, deve conformarsi ai canoni delle scienze naturali. Differenti tipi di sapere, teoretico, pratico e critico, prendono forma entro differenti cornici e servono gli interessi umani differenti:



- la conoscenza teoretica è basata sull'interesse umano nel controllo tecnico sulla natura
- la conoscenza pratica e morale è basata sull'interesse umano nella comprensione dell'altro
- la teoria sociale critica e la psicoanalisi sono basate rispettivamente sull'interesse collettivo e individuale per l'emancipazione, nella libertà dall'illusione, nell'autonomia e nella realizzazione di una buona vita (Goelich, 2015, p. 3).

Habermas (1984) preferisce un significato pragmatico che «si focalizzi non su quello che dice il linguaggio, ma su come agisce il linguaggio; è una teoria del linguaggio in uso» (Goelich, 2015, p. 4). Il linguaggio coinvolge colui che parla, colui che ascolta, e i fatti del mondo oggettivo ed esterno. Habermas sostiene che «la funzione pragmatica del linguaggio è portare gli interlocutori ad una comprensione condivisa e a stabilire un consenso intersoggettivo, e che questa funzione gode di priorità oltre la sua funzione di denotare il modo in cui il mondo è» (Goelich, 2015, p. 4).

Il dialogo adempie questa funzione perché il significato delle espressioni resta sulle ragioni. Habermas chiama questa visione 'la validità di base del significato', che è in un certo senso più accurata, ma può anche essere ingannevole, per il modo particolare in cui viene usata la parola 'validità', in un'accezione pragmatica e non in un senso logico-formale (Goelich, 2015, p. 4). Le pretese di validità per Habermas (Marsick, 2015, p. 31) sono la Verità, come validità proposizionale, che appartiene al dominio della realtà della natura esterna, la cui funzione di dialogo persegue scopi teleologici; la Correttezza o l'appropriatezza, come validità interpersonale, che riguarda il dominio della realtà del nostro mondo della società, la cui funzione di dialogo è normativa; la Naturalezza, come validità dell'intenzione dell'oratore, che attiene al dominio della realtà del nostro mondo della natura interno, la cui funzione di dialogo è espressiva (Marsick, 2015, p. 31).

La teoria critica è il prodotto di un processo di critica, in quanto messa in crisi (Alvarado, Garcia, 2008). E' il risultato di un processo realizzato da un gruppo la cui preoccupazione è quella di denunciare le contraddizioni e le ingiustizie subite dalle parti interessate, per attuare le azioni per trasformare il bene comune dell'organizzazione sociale. La critica cerca di analizzare i processi storici e sociali che influenzano la

formazione delle nostre idee sul mondo sociale (ad esempio, il ruolo del linguaggio nel plasmare il nostro pensiero, o i fattori economici o culturali che plasmano le nostre circostanze). La Pedagogia critica è un approccio epistemologico e metodologico all'insegnamento e all'apprendimento che è diretto a trasformare le relazioni di potere che sono oppressive e portano all'oppressione delle persone (Aliakbari, Faraji, 2011, p. 77): tale approccio cerca di umanizzare e di emancipare i soggetti. L'utopia educativa della Pedagogia Critica è quella di una società giusta in cui le persone hanno controllo politico, economico e culturale delle loro vite. I teorici (*Ibidem*) della teoria critica sostengono che questi obiettivi sono soddisfatti soltanto quando attraverso l'emancipazione, gli oppressi sono in grado di trasformare le loro condizioni di vita. Una dei maggiori interessi della Pedagogia critica è il sorgere di consapevolezza, la critica della scolarizzazione nei sistemi politici capitalisti e la repulsione delle violenze e delle discriminazioni contro le persone (*Ibidem*).

Habermas (1994) distingue la funzione strumentale e la funzione comunicativa mediatrice del rapporto tra teoria e pratica nella scienza sociale critica. Mentre la funzione strategica primo promuove un tipo di interazione sociale basata su interessi reciproci e una stima adeguata delle possibilità di successo, richiedendo poco terreno comune tra i partecipanti per raggiungere lo scopo perseguito, la funzione comunicativa promuove l'interazione basata su processi cooperativi di interpretazione per le persone colpite da una situazione comune e si basa sul consenso al fine di trovare soluzioni soddisfacenti per il gruppo. La seconda dimensione richiede condivisione di significati e la comprensione delle classificazioni possibili, presupponendo una certa condivisione nel mondo della vita. Habermas (1988) centralizza anche il concetto di azione comunicativa perché crede sia costitutivo e centrale della società umana: la ragione è una struttura discorsiva che articola le azioni degli individui. Questi possono essere compresi perché condividono lo stesso mondo simbolico che garantisce la validità del processo dialogico che viene concesso. E' il mondo della vita che garantisce che gli individui di una stessa società condividano questi elementi simbolici che permettono la cooperazione e la comprensione (Boladeras, 1996). Il concetto di azione comunicativa è anche eminentemente critico, in quanto le possibilità ideali che l'azione comunicativa solleva sono volte a smascherare la natura della comunicazione esistente nella società contemporanea (Alvarado, Garcia, 2008).

Anche se il paradigma emancipatorio trova le sue fondamenta nel pensiero di Habermas (1988) e nel paradigma della complessità, richiede una riformulazione in un'etica di liberazione, centrata sui valori di autonomia e di dignità. Nato nella seconda metà del secolo scorso in America Latina, la costruzione epistemologica e concettuale del paradigma emancipatorio origina nella problematica di approccio alle dipendenze politiche e alle dittature nelle nazioni del Sud America. Pur definendolo recentemente come «pensiero postcoloniale» (D'Angelo Hernández, 2004, p. 7), il paradigma emancipatorio e critico non si poggia solo su un pensiero decostruzionista, ma anche sulla riformulazione propositiva e collaborativa di nuove forme sociali volte all'uguaglianza democratica e alla partecipazione politica di tutti i cittadini. Indubbiamente è con Freire (1970a; 1970b; 1985), che si inaugura il paradigma critico-emancipatorio, in cui viene assunta una prospettiva liberatrice, che collocandosi nella realtà sociale abbia a cuore la sua trasformazione a partire da un'educazione realmente democratica e da una pedagogia popolare. Il paradigma emancipatorio ricorsivamente investe nella promozione dell'autoriflessione sulle forme di ingiustizia generate dai sistemi di dominazione sociale, siano essere varie oppressioni radicate nei gruppi e nel rapporto tra individuo e gruppo, sia la riproduzione del sistema oppressivo ed opprimente attraverso meccanismi di legittimazione ideologica e culturale. Nell'inseparabilità tra prassi e azione, si gioca la necessità di penetrare gli interstizi e i meccanismi della nostra realtà sociale, in cui sono racchiusi enormi potenziali costruttivi, ma anche interpretazioni fuorivianti o semplicistiche dei sistemi capitalistici.

In una *review* storica delle rotte della Pedagogia critica, Breunig (2009, p. 249) distingue tra differenti approcci:

- la Teoria Critica-sociale, interessata alla promozione dell'eguaglianza sociale ed economica, di cui esponenti sono Adorno (1986) e Marcuse (1964; 1965)
- l'Educazione Emancipatoria, finalizzata alla emancipazione e alla liberazione dall'oppressione, di cui maggiore esponente è Freire (1970a; 1970b; 1985)
- la Teoria pedagogica della possibilità, che attiene alla disconferma e decostruzione del discorso socioeconomico privilegiato dominante nella società capitalista, a cui fa riferimento Giroux (2003)
- la Pedagogia Femminista, che cerca di decostruire il discorso privilegiato dominante maschile

- il Post-strutturalismo che propone molteplici vie di conoscenza, situate, contestuali e parziali, di cui ricordiamo Lather. Lather (1991) esamina le strade attraverso cui molti spunti della teoria post-strutturalista possono aiutare i pedagogisti critici ad esplorare e criticare il ruolo del potere e delle egemonie nel metodo di ricerca e nelle modalità di produzione del sapere (Beunig, 2009, p. 249)
- la Pratica pedagogica della possibilità, che si sforza di tradurre in pratica i presupposti della teoria pedagogica della possibilità, e che trova in Freire (1970b) e in Shor (1985) i suoi più conosciuti esponenti.

La teoria critica pone al suo centro il criticismo (Leonardo, 2004, p. 12), inteso come produzione di sapere che spinge le idee e le cornici di significato ai loro limiti, generalmente mettendo in luce le loro contraddizioni, coltivando ragionamenti, messe in discussione, decostruzioni e interessi emancipativi (*Ibidem*). Kincheloe (2004) suggerisce che sebbene esistano molteplici e varie definizioni della Pedagogia critica, il proposito centrale della Pedagogia Critica è adottare l'educazione come un mezzo per portare qualcosa in più per un mondo socialmente giusto (Beunig, 2011, p. 14). Rancière, nel testo *The Ignorant Schoolmaster* (1991) sostiene che lo scopo dell'educazione è mostrare le lavorazioni del potere, perché spiegare come il mondo realmente va, esplicitare gli impliciti quotidiani, porta all'emancipazione (Galloway, 2012, p. 164): nella dialettica di reciproca interdipendenza tra emancipatori ed emancipati si gioca la portata di un cambiamento promosso dall'interno, non dall'esterno come teorizzato dalle teorie precedenti (*Ibidem*). Come Freire, anche Rancière (1991) evidenzia la tendenza a sottostimare rischiosamente le strategie di *coping* evitante delle persone, che replicano l'oppressione su se stessi deresponsabilizzandosi rispetto a qualsiasi ipotesi di cambiamento (Galloway, 2012, p. 165). Rancière (Galloway, 2012, p. 171) non si occupa delle nozioni di umanità come esseri consci e così offre una partenza dal concetto di una falsa coscienza: in comune con Freire, Rancière imposta un modello educativo per la promulgazione dell'oppressione nella società che tutte le istituzioni sociali replicano, non solo le scuole o le università, ma prende la scolarizzazione come esempio dettagliato. Da qui, i bambini di scuola sono incoraggiati a credere che non possono comprendere senza la spiegazione, che è un'esplicazione (Galloway, 2012, p. 171) che li rende intellettualmente dipendente da un'insegnante, in contrasto con la vita prima della

scuola, quando i bambini imparano a parlare, ad argomentare, e a fare senza nessuna spiegazione. Questo approccio rende la scuola un posto dove i bambini soffrono per la perdita delle loro abilità. Il processo continuo di spiegazione potrebbe essere il risultato delle buone intenzioni degli insegnanti, ma serve anche come scopo per consentire ai docenti di rinforzare il loro *status* di possessori del sapere. Più il docente spiega, più lo studente diventa dipendente dalla spiegazione (Galloway, 2012, p. 171), in una regressione infinita. Il docente potrebbe essere ben intenzionato e coscienzioso, forse anche discutendo che l'insegnamento non è come riempire gli studenti con il sapere, e costringerli a ripeterlo come «pappagalli» (Galloway, 2012, p. 171), ma a dispetto di Freire, che vede alcuni aspetti e tecniche come educazione depositaria, Rancière non considera la trasmissione del sapere come un problema. Il problema, secondo lui, è la spiegazione, che assume che i bambini abbiano bisogno di aiuto per capire (Galloway, 2012, p. 171). Per Rancière, la parola comprensione getta un velo su tutto, come il docente che oscura il sapere e che gradualmente lo nasconde, rendendo l'insegnamento l'arte del porre continuamente distanza tra la disciplina insegnata e la comprensione dello studente. Usando la descrizione di Freire dell'educazione depositaria, questo processo potrebbe essere interpretato come una normalizzazione e un controllo del sapere che entra nella coscienza degli studenti, un oppressivo atto di oggettivazione (Galloway, 2012, p. 171). Rancière tuttavia non compie assunzioni rispetto alla coscienza umana, contribuendo all'ingiustizia con il processo educativo oppressivo di spiegazione che rinforza la nozione che lo studente abbia una intelligenza inferiore, incoraggiando la credenza che alcuni siano più intelligenti di altri. Il risultato di questa operazione non è una coscienza ingenua (Galloway, 2012, p. 171), quanto piuttosto una sorta di fiacchezza intellettuale sottoscritta dalla convinzione che tutte le persone varino quanto ad intelletto, e questo ostacola l'attenzione che le persone danno alle loro risorse intellettuali, replicando l'ingiustizia e la disuguaglianza (Galloway, 2012, p. 171).

Il paradigma emancipatorio sostiene una teoria pedagogica radicale che imposterebbe la cornice per una critica e una prassi in educazione, ridefinendo lo scopo e lo statuto epistemologico dell'educazione, partendo da un'analisi marxista (1973) della distribuzione delle classi di potere nella società e da un intento liberatorio ed emancipativo. L'approccio costruttivista al mondo e alla conoscenza della realtà persegue, secondo il paradigma critico-emancipatorio, un interesse di tipo emancipativo, fondato sull'*empowerment*, su una presa di posizione di tipo ideologico:

fanno parte di questa teorizzazione i modelli epistemologico educativi marxisti (1973), la maggior parte delle teorie e dei movimenti femministi, le coordinate teoriche e pratiche dell'educazione secondo Freire (1970a; 1970b; 1985), considerato il principale esponente dello scorso secolo. All'interno di questo paradigma di ricerca ma anche e soprattutto di intervento, dove la teoria non è mai disgiunta da una prassi sociale, si sono sviluppati gli orientamenti pedagogici della educazione democratica, della pedagogia della liberazione e della teoria critica. La Pedagogia critica prova a trasformare le persone oppresse e a salvarle dall'essere oggetti dell'educazione a soggetti della loro propria autonomia ed emancipazione (Maliakbari, Faraji, 2011, p. 77). Secondo questa visione, gli studenti dovrebbero agire in un *mood* che li rende abili a trasformare le loro società. Attraverso l'educazione a porre problemi e a mettere in discussione i problemi delle loro vite, gli studenti imparano a pensare criticamente e a sviluppare consapevolezza critica che li aiuta a migliorare le loro condizioni e ad intraprendere azioni necessarie per costruire una società più giusta ed equa (*Ibidem*).

La pedagogia della liberazione si riferisce all'educazione al riconoscimento della libertà degli esseri umani - concependo l'uomo come un insieme (una totalità fisica, mentale e psicologica) - dai rapporti di sfruttamento e di oppressione che esistono, proponendosi di abolire i processi che trasformano l'uomo in un oggetto, disumanizzando contemporaneamente la sua sostanza. L'educazione liberatoria ci permette di riflettere sul legame della costituzione del soggetto con le necessarie condizioni della sua emancipazione sociale, dal momento che l'emancipazione non deriva da un insieme di istituzioni che tendano a questa, ma da se stessi (il soggetto come entità autonoma), ponendosi al contempo l'obiettivo della trasformazione sociale. Il momento liberatorio è inerente l'unità dialettica della coscienza e l'iniziazione del soggetto all'azione, in modo che la frequenza di trasformazione del soggetto trova una manifestazione significativa nella sua presenza nel mondo, rivendicando i termini di libertà e di autonomia. Come Henry Giroux (2003) ha chiarito per imparare a diventare significativo, critico e emancipatorio, è centrale lottare - in forma di politica culturale - sul significato e sul potere istituzionale (Giroux, 2003), altrimenti perseguiamo un percorso retorico e ridondante che tesse parole e simboli prive di influenza politica. Per Giroux (2003), è essenziale rendere l'esperienza di ogni giorno problematica e critica rivelando i suoi assunti politici nascosti e impliciti: questa comprensione critica risulta empowerizzare gli studenti invitandoli a sviluppare coraggio per partecipare alla propria

formazione. Per Giroux (2003), l'educazione formale e accademica dovrebbe impegnarsi nell'educazione politica, insegnando agli studenti ad assumersi il rischio, la sfida contro chi detiene il potere, l'onore di criticare le tradizioni sociali e la riflessione riguardo ai rapporti di potere e alle asimmetrie che sono stabilite nelle classi. La visione politica aiuta coloro che apprendono a crescere nella società. Mancando un progetto politico, il ruolo degli intellettuali universitari è ridotto ad un mero tecnicismo avviluppato in rituali formalistici e disinteressato ai problemi cogenti, urgenti e disturbanti, si potrebbe dire perturbanti (Varela, 1992), della società (Giroux, 2003).

Così, l'emancipazione è consolidata attraverso la realizzazione di azioni come prassi (secondo un circolo teorico-pratico), come costruzione di un'unione della propria riflessione e del suo completamento sociopolitico per il cambiamento, nel mondo, ma anche con il mondo.

L'educazione liberatoria propone un processo di 'realizzazione critica' della persona, tramite la consapevolezza e la trasformazione dell'unione persona-mondo, più concretamente, tramite il cambiamento che riguarda l'esserci, l'essere umano nella sua ontologica presenza al mondo. La persona realizza la sua destinazione ontologica e storica e, di conseguenza, diventa una persona più educata quando l'intervento di trasformazione della persona, del soggetto, passa attraverso un'umanizzazione della realtà considerata falsamente oggettiva, in modo che la realtà stessa abbia un effetto su di lui/lei, riformando il suo atteggiamento e il suo discorso sui modi per realizzare i fenomeni sociali e naturali che correlano l'uomo in ogni circostanza storica con la conoscenza e il potere (Freire, 1977).

Fino al punto in cui la coscienza umana ha la sua storicità, la persona ha la possibilità di guardare nel suo io interiore per scoprirsi, attraverso i rapporti con la realtà sociale, al fine di cambiare quest'ultima (Freire, 1985b). Tuttavia, il cambiamento non avviene semplicemente nella sfera mentale, ma è compreso nella totalità dell'esperienza umana. Secondo Freire, è nel rapporto dialettico tra soggetto e oggetto che il soggetto può rendere possibile la reinvenzione del significato del suo discorso e la sua azione all'interno del suo ambiente sociale (Freire, 1985). La Pedagogia critica si basa sulla ipotesi che non ci sia un'unica metodologia che può funzionare per tutta la popolazione, perché non esiste un unico curriculum o programma di insegnamento onnicomprensivo che sia fondato sui bisogni e gli interessi degli studenti (Maliakbari, Faraji, 2011, p.

79). Qualsiasi strutturazione formale curriculare persegue l'intento trasformativo, potenziando le acquisizioni degli studenti delle strategie necessarie e delle competenze che li aiutano ad effettuare decisioni che influenzino le loro realtà sociali, politiche e economiche (*Ibidem*). All'interno del curriculum formale, c'è spazio, quindi, per materiali informale e non formali come prodotti commerciali e televisivi, artefatti culturali e canzoni, che sono rappresentativi della cultura da esaminare e che fungono da spunto per la discussione e la riflessione critica della cultura (Maliakbari, Faraji, 2011, p. 80). Scrive Frabboni (2013, pp. 21-22) a tal proposito: «Se la Scuola intende navigare nei cieli dell'odierna Società della conoscenza, il Curricolo è il “velivolo” e il Tex (le offerte extracurricolari della città e della natura) è uno dei “due-turbi” di propulsione didattica (l'altro si chiama Classe-Interclasse). [...] Ora daremo microfono e voce al fattore/Tex: il contesto territoriale - urbano e paesaggistico - limitrofo alla Casa dell'istruzione di base che vorremmo avesse nome *Sc.* [...] Se si vuole evitare che la Classe si deformi in una gabbia - cognitiva e relazionale - totalizzante e autarchica dovrà necessariamente interagire con “altri” spazi didattici: sia *interni* (l'Interclasse: i laboratori), sia *esterni* (le zone attrezzate all'aperto e le aule decentrate dell'ambiente socioculturale ed ecologico adiacente al plesso scolastico). Questo, l'obiettivo. Combattere la duplice malattia del nozionismo e della dispersione che flagellano il sistema/Scuola. Siamo finalmente giunti sui crinali di una Didattica dalle *classi-aperte* tramite la quale è possibile dare protagonismo al “dentro” e al “fuori” Scuola: all'integrazione delle opportunità curricolari del binomio Classe- Interclasse e delle opportunità extramoenia di cui dispone il fattore/Tex. La scienza regina della Formazione - la Didattica - è dotata di un telescopio strategico. La sua lente permette di decifrare una profezia. In quanto scienza dell'apprendimento è abilitata a guarire la malattia dell'analfabetismo che flagella troppe contrade del Pianeta. La sua forza alfabetica fa sì che le prossime età generazionali non ne potranno fare a meno, perché il suo statuto disciplinare (teorico ed empirico) è posto alla rotonda delle vie dell'alfabetizzazione. [...] Compito della Didattica, pertanto, è traslocare alfabeti e modelli di vita civile da un'istituzione (le emittenti famiglia e scuola) a un ricevente (i figli e gli allievi: fruitori di offerte formative). Per le sue copiose cifre istituzionali (prolungata temporalità e normatività dei luoghi curricolari), la Didattica ha storicamente elevato la Scuola a teatro-di-recita del copione di mediazione formativa tra la *natura* dell'allievo e la *cultura* della società. [...] A partire da quanto argomentato, il



Curricolo ha il pregio di dare ospitalità, nella sua mongolfiera, alle aule didattiche decentrate del territorio urbano e naturalistico. Cioè a dire, al Tex» (Frabboni, 2013, pp. 21-22).

Per introdurre il dispositivo pedagogico di Paulo Freire (1970a; 1970b), può essere utile iniziare dalle due nozioni di ‘Dialogo’ e ‘Amore’, che in Freire dotano la pedagogia, la didattica, la costruzione della conoscenza e il curriculum scolastico, integrando ogni svolta teorica in modo più politico e sociale verso una trasformazione radicale della società. Queste due parole riflettono l’influenza di Freire derivante dalle principali proposte narrative che compongono le sue fondamenta teoriche, quali la teologia della liberazione e la crescente considerazione dell’hegelismo, che aveva plasmato la sua filosofia della prassi, suggerendo così un’esegesi dei processi educativi più storico-politica, sotto forma di pedagogia emancipatoria trasformativa (Vittoria, 2011, p. 58). Il ‘Dialogo’ è un metodo pedagogico per realizzare i mezzi, al fine di formare la ‘relazione pedagogica emancipativa’ (Freire, 1970a). Inoltre, è considerato come categoria epistemologica che costituisce il mezzo essenziale per associare la coscienza con la possibilità critica individuale di riconoscere e riconoscersi come entità un accordo ontologico collettivo, un contratto sociale, una solidarietà politica. Quando Freire (2006) cerca una definizione di dialogo, scrive «che cos’è il dialogo? È una relazione orizzontale di A con B. Nasce da una matrice critica e genera criticità. Si nutre di amore, di speranza, di fede, di fiducia. Per questo, solo il dialogo comunica. E quando i due poli del dialogo si legano così, con speranza, fiducia dell’uno nell’altro, si rendono critici nella ricerca dell’altro. Si installa, quindi, una relazione di simpatia tra loro. Solo in questo caso, c’è comunicazione» (Freire, 2006, p. 115).

In questa configurazione societaria, il soggetto, entità storicamente collocata e performata, ha la possibilità intenzionalmente orientata di formare, esprimere e cambiare la conoscenza del mondo e le relazioni/associazioni al suo interno. Nella pedagogia critica emancipativa, difatti, l’impostazione e la prospettiva critica mirano ad assicurare le condizioni cognitive, culturali e sociali di esistenza per coloro che vogliono essere coinvolti in un atto di apprendimento e di trasformazione verso una società socialmente giusta e democratica. Una tale società, nell’ottica emancipativa, negherebbe il capitalismo in quanto forma politica e politicizzante di un certo sistema di potere e l’ideologia che ne sostiene la riproduzione sociale attraverso gli strumenti di

comunicazione nella nostra epoca. Al contempo, in Freire, l' 'Amore' facilita l'educatore nel considerare gli studenti come mondi umani che creano conoscenza con affetto, desiderio, immaginazione, creatività. La pedagogia critico-emancipativa offre una ricaduta didattica importante, sottolineando la necessità per gli educatori di essere consapevoli di, comprendere e cogliere il substrato soggettivo, gli strati bisbigliati che delimitano le condizioni storiche oggettive (economiche, sociali, ideologiche, politiche) con le diverse biografie distinte (costantemente precondizionate entro il potere e le connotazioni culturali, le pratiche continuamente incarnate, gli atteggiamenti sublimi e le mentalità archetipiche) dei discenti (Vittoria, 2011, p. 36).

La filosofia educativa di Paulo Freire (1970a; 1970b) viene ispirata da una dialettica hegeliana, perfino dualista, poichè insiste su una tesi-antitesi-sintesi che risponde alla teoria dell'oppresso, dell'oppressore e del processo rivoluzionario liberatore. Nella Pedagogia dell'Oppresso (1970a, p. 72), Freire asserisce che l'educazione sociale si caratterizza come bisogno per i discenti di scoprire se stessi, così come di conoscere i problemi sociali che li affliggono. L'educazione non è un atto depositario, in cui riempire gli studenti con il contenuto delle narrazioni degli educatori, distaccate dalla realtà, disconnesse dalla totalità esperienziale attraverso cui costruiscono significato (Darwish, 2009, p. 45).

Freire (1970a; 1970b) deriva dalla pratica l'importanza del dialogo e la necessità di partire dalla realtà degli altri per dare valore alla riflessione e alle parole di chi partecipa ad ogni realtà che in quanto prassi si declina come immediatamente potenzialmente educativa per non disconoscere la realtà sociale, la questione politica dell'oppressione che può emergere soltanto da una prospettiva popolare e, per questo, partecipativa. Cultura è per Freire (1970a; 1970b) tutto ciò che l'essere umano produce nella costruzione della sua esistenza. La cultura esprime le forme più varie attraverso cui si stabiliscono le relazioni tra le persone, tra i gruppi e le relazioni con la Terra. La cultura è trasformazione, interazione. Nel processo di alfabetizzazione, chi ha sofferto la sottomissione e ha inghiottito per anni la cultura dell'inibizione comincia a ragionare sul fatto di poter essere soggetto del processo di trasformazione e percepisce che l'uso della parole è parte di questo processo. La parola diviene un mezzo di rappresentazione e trasformazione del mondo, uno strumento di lavoro del linguaggio. La relazione parola-mondo richiama la coscienza e la sua intenzionalità. La coscienza è

un'intenzionalità incarnata, mai separata dal mondo. «La coscienza tende verso qualcosa, tende verso la realtà, si apre ad essa» (Vittoria, 2011, p. 21). La pedagogia critica emancipativa si rivolge contro una cultura del silenzio dominante, conseguenza della dipendenza di una società erede della colonizzazione, con forti meccanismi di alienazione e dipendenza, con un'azione di sottomissione delle classi povere, incapaci di esprimersi o creare cultura, affette da silenzio politico, abnegazione, accettazione, dipendenza sociale e culturale. L'oppressione provoca la cultura del silenzio, ma non si tratta di un silenzio poetico e utopico, quanto di un silenzio che pronuncia parole di dominazione, rassegnazione (Vittoria, 2011, p. 25). C'è una relazione diretta tra la dipendenza e la cultura del silenzio. Essere silenzioso non significa non avere parola autentica ma seguire le prescrizioni di quelli che parlando ed alzano la loro voce. Per comprendere la cultura del silenzio si parte da un'analisi della dipendenza come fenomeno relazionale che da origine a diversi modi di essere, di pensare, di esprimersi, quelli della cultura del silenzio e quelli della cultura che ha la parola. «La società dipendente è, per sua definizione, una società silenziosa. La sua voce non è autentica, ma un semplice eco della voce della società dominante. Il silenzio della società oggetto rispetto alla società dirigente, si ripercuote nelle relazioni che si stabiliscono dentro la stessa società oggetto. La cultura del silenzio non è assoluta ma relativa a una sottomissione creata dai processi storici di colonizzazione» (Vittoria, 2011, pp. 23-25).

Quando Freire (1970a) allerta sulle conseguenze della cultura del silenzio, non si riferisce al silenzio in sé, ma alla cultura dell'accettazione, del fatalismo, della rassegnazione. Una cultura imposta e rumorosa: conseguenza del chiasso della dominazione, dell'oppressione, della colonizzazione. Per questo l'Autore mette a punto metodologie di alfabetizzazione con gli adulti che si servano delle parole della comunità, restituendo dignità e valore a quelle parole e alle esperienze che esse descrivono (Vittoria, 2011, p. 28). Freire lavora, dunque, su e con qualcosa di esistente, sul 'sapere dell'esperienza', riconoscendolo, rispettandolo, valorizzandolo, transcendendolo.

Un riferimento doveroso deve essere portato anche a Dewey, che all'inizio del secolo scorso esplicita la sua visione politica e pedagogica in *Democrazia ed educazione* (1994), partendo dal presupposto che l'educazione è *in primis* una questione sociale, ovvero il processo che consente la trasmissione degli ideali, dei valori, delle norme e

delle speranze che un determinato gruppo sociale ha sviluppato nel corso del tempo e che ritiene debbano essere acquisiti dalle nuove generazioni per garantire la sopravvivenza e, anzi, il progresso del gruppo stesso. Al centro della visione deweyniana (1994), c'è una precisa idea di convivenza, di comunità, di comunanza, a partire dall'idea di una società organizzata dove ciascuno trova una precisa collocazione in base alle proprie capacità e in modo tale da poter essere utile agli altri. Per Dewey (1994) la democrazia è qualcosa di più di una forma di governo, è un modo di intendere la vita associata attraverso il quale le azioni degli individui sono riferite alle azioni degli altri e da esse regolate, determinando così l'abbattimento delle barriere di classe, razza, territorio e nazione. In *Comunità e Potere* (1971), l'Autore afferma: «chi poi tenga in mano il bandolo della matassa, chi muova i capi e donde si generi l'energia necessaria a far girare le ruote, tranne in qualche caso eccezionale, in cui lo scandalo viene a galla, è materia non di certezza ma di congettura. Anche quando si è disposti ad ammettere che i capi politici ballano al suono dei pifferi della 'Grande industria', non si può tuttavia contestare che, ai giorni nostri, il ruolo dei partiti nel creare la politica è assai secondario. Essi, infatti, non fanno che adeguarsi a tastoni alle correnti sociali, prescindendo dai principi che professano. [...] i partiti politici possono dominare ma non governare. Il pubblico è così confuso ed eclissato che non può nemmeno servirsi degli organi per mezzo dei quali si suppone esso possa esercitare la sua mediazione tra l'azione politica e il regime» (Dewey, 1971, pp. 94-95).

Svelare la realtà occulta del potere richiede riflessione e dialogo, richiede di valorizzare la condivisione della conoscenza. Meditazioni, analisi, questionamenti si sviluppano tramite la 'pedagogia della domanda', vale a dire con processi di problematizzazione della situazione rappresentata dalla parola o dall'immagine in questione (Vittoria, 2011, p. 35). La domanda mette in crisi la realtà esistente e le nostre convenzioni/convinzioni: è un cammino per andare a fondo nella conoscenza e per svelarne la sua relatività. Un seme che rende il dialogo fecondo. Freire (1970a) ha teorizzato nei suoi testi che la problematizzazione detta quel passaggio che, da una coscienza ingenua, ovvero da una coscienza che tende ad adattarsi alla realtà senza approfondirne la ragione d'essere, 'impermeabile alla ricerca' ed esposta alla massificazione, porta ad una coscienza critica che osserva la realtà non nella sua semplice apparenza, ma come fenomeno di un nucleo vitale più profondo. Se la coscienza ingenua soffre per superficialità quella critica agisce nella profondità. Lavorando nell'emersione di problematiche esistenti,

legate al mondo quotidiano, concettualizzando tali problematiche e ipotizzando differenti soluzioni o interpretazioni, si ragiona sul concreto e si sviluppa una propensione critica a guardare al mondo dell'ordinario. La pedagogia della domanda in Freire (1970a) non vuole nè può limitarsi a un percorso solamente intellettuale. La riflessione tende continuamente all'azione, a provocarla, a migliorarla e inquietarla, si caratterizza come atto politico, laddove la domanda implica una conoscenza che non sia semplicemente contemplativa, ma pratica ed esperienziale.

L'educazione per Freire (1970a; 1970b) è un atto politico perchè non è disgiunta dalla realtà ed è inserita in un contesto sociale, quindi politico. «La neutralità dell'educazione, avverte Freire, è un falso mito: quando si dichiara neutrale, essa si adatta alla realtà esistente e, per deduzione, la sostiene» (Vittoria, 2011, p. 35). Per Freire, l'educazione di gioca nelle strutture sociali, che distingue in sovra-strutture, sistemi sovraordinati formali e istituzionali, e infra-strutture, sistemi culturali e ideologici che fungono da metagaranti per assicurare il mantenimento e la prosecuzione delle sovra-strutture.

La scuola, giacchè fa parte della sovra-struttura, sarebbe al servizio del sistema economico (infra-struttura) per cui asservita al blocco egemonico e non avrebbe molto spazio per aperture contraddittorie. E' anche vero che i luoghi dell'educazione sono spazi di pensiero libero, di discussione culturale, di rivendicazioni politiche, anche di contrapposizione alla classe dominante. A partire da quest'analisi della relazione tra infrastruttura (economia) e sovrastruttura (apparati burocratico-politici in cui si inserisce l'educazione), l'educazione è *in primis* un fatto politico, potendo affermare o contraddire l'ideologia dominante. Per Freire (1970a; 1970b), la relazione tra economia e apparati culturali non è poi così univoca, ma può essere più aperta e complessa, considerando un'influenza reciproca e le possibilità di azioni culturali divergenti. L'infrastruttura, creata nelle relazioni attraverso cui il lavoro dell'uomo trasforma il mondo, origina la sovrastruttura. Questa mediata dagli uomini che assimilano i suoi miti torna all'infrastruttura e la sovradetermina. Se non esistesse la dinamica di queste relazioni precarie nelle quali gli esseri umani si muovono e lavorano nel mondo, non potremmo parlare nè di struttura sociale, nè di esseri umani, nè di mondo umano. Mischiandosi con la vita, nella quotidianità, intrecciandosi con la cultura, con l'economia, l'educazione si fonda con la politica e con le politiche.

La questione dell'oppressione è analizzata da Freire (1970a, 1970b) in modo persistente durante la sua opera e nelle sue pratiche, ne pervade l'esperienza e la sua filosofia. Nella *Pedagogia degli Oppressi* (1970a), l'oppressione non è pensata in modo astratto, come scelta di una categoria legata al concetto di emancipazione, ma è un'elaborazione di una condizione reale e vissuta dalle classi subalterne. Oppressione è una parola ancestrale, presente nei testi più antichi, così come la parola liberazione, è una condizione sociale radicata storicamente. Secondo Freire (1970a), l'oppresso vive una duplicità, di repulsione e al tempo stesso attrazione per l'oppressore. Così come il colonizzato interiorizza i miti del colonizzatore e vive questo dualismo nell'intimo del suo essere, l'oppresso finisce con l'essere oppresso e oppressore al tempo stesso. Per queste ragioni la forma più immediata di liberazione dell'oppresso sembra quella di prendere il posto dell'oppressore ed è questo quello che accade con frequenza nella storia. L'oppresso ha paura della libertà, perchè la libertà implica un'assunzione di responsabilità e una coscienza delle oppressioni. E vive una realtà fittizia che può sembrare più comoda di quella concreta. Uno dei primi passi della pedagogia degli oppressi è il riconoscimento della propria condizione di oppressione, probabilmente il più doloroso e il più difficile. Questo non è un riconoscimento di carattere psicologico o individuale, ma sociale e politico, implica il riconoscersi oppresso, perchè immerso in una condizione sociale che determina questa oppressione. La pedagogia degli oppressi esprime la necessità del dialogo, della coscientizzazione sulle relazioni di potere per acquisire una coscienza di sé e del gruppo sociale, per superare le tendenze di adattamento acritico alla realtà e sviluppare una coscienza critica che sia capace di emergere su quella realtà. La tendenza individualistica crede che le oppressioni si possano risolvere individualmente prendendo il sopravvento su un'idea che si caratterizza per i principi del dialogo, della coscientizzazione, della aggregazione. Ma «non siamo isole, siamo esseri di relazione, ha scritto Freire nel libro *Educação e Mudança*» (Vittoria, 2011, pp. 47-48). La coscientizzazione è un processo di azione culturale e sociopolitica in cui uomini e donne sono coinvolti per trasformare la realtà e se stessi, demistificare la cultura dominante, che diventa un velo e non più una prospettiva di significato. Il percorso-processo di coscientizzazione mira, da una parte, a denunciare la disumanizzazione, l'oppressione e l'alienazione nei rapporti sociali, dall'altro ad annunciare e costruire strutture sociali alternative per una liberazione e un umanesimo rinnovato. In questo si gioca l'utopia, secondo Freire, che non coincide con

ideali di uomo da formare o educare, ma con il senso positivo di una visione realistica di speranza per il miglior futuro possibile, in cui ciascuno possa esprimere le proprie «capabilità» (Nussbaum, 2009), e in cui tutti possono sperimentare benessere, libertà, senso di comunità, giustizia e pace. L'utopia freireiana è un'utopia popolare, non strutturalizzata o formalizzata, ma radicata nella contraddittorietà della realtà viva, mondo da sfidare per la immaginazione prima, e la costruzione poi, di altri mondi possibili.

Esiste un'oppressione non sempre visibile, come Freire spiega nella *Pedagogia degli Oppressi* (1970a), il passo più difficile sembra proprio quello di riconoscerla, di renderla visibile, evidente. Freire (1970a) indica le tre dimensioni dell'oppressione:

- ontologica, negazione dell'essere, della persona ridotta ad oggetto, a strumento di produzione
- psicologica, proiezione della figura dell'oppressore nell'oppresso
- politica, conseguenza della dominazione imperialista e culturale: della colonizzazione.

Le tre dimensioni sono interdipendenti. La dimensione politica può determinare quella ontologica e psicologica. Il processo di colonizzazione storica e, in seguito, quello della diffusione del neo-liberismo, hanno comportato l'accumulo di capitali in poche mani sfruttando risorse mediante il lavoro umano a basso costo. Le riforme del lavoro hanno esteso in modo irresponsabile al settore pubblico modelli di contratto a tempo determinato nati inizialmente nell'ambito delle imprese private e giustificato in questo campo dall'ampia offerta di lavoro del settore. Questa mercificazione del capitale umano viene concepito, secondo il paradigma emancipativo-critico, come oppressione politica, psicologica ed esistenziale dovuta all'indebolimento del tessuto sociale e collettivo della società e alla dominazione incontrastata di interessi economici privati che si affermano mediante l'ideologia mediatica. Per questo, nell'ottica trasformativa, si auspica una ricostruzione collettiva dei saperi nella politica e nella cultura e una mobilitazione per l'indipendenza delle coscienze dai poteri dei media. Un progetto culturale dovrebbe cominciare nelle azioni culturali delle nostre scuole e università. E cosa succederebbe una volta trasformata la realtà sociale e liberata gli oppressi e gli oppressori dai vincoli dell'oppressione? I soggetti si autocostruiscono in una pedagogia educativa in un processo di permanente liberazione. Ciò significa che la trasformazione

sociale per sua stessa natura non è mai un processo concluso esaustivamente, ma è un movimento di tensione che si alimenta delle contraddizioni generate in ogni ideale di pratica trasformativa stessa. La storia ha dimostrato come le nuove forme di organizzazioni sociali derivanti dal processo di trasformazione possono a loro volta dar corpo a deformazioni e contraddizioni, su cui solo la riflessione critica può sorvegliare. La creatività (D'Angelo Hernández, 2004, p. 13) stessa diventa possibilità di trasformazione e di problematizzazione, contro l'adattamento al conformismo, in primis di pensiero.

Anche la coscienza non è separata dal mondo, per Freire (1970a) la coscienza è sempre coscienza di qualche cosa, coscienza della condizione sociale, coscienza delle relazioni, coscienza dei sentimenti, ma anche coscienza ecologica, tecnologica, biologica, coscienza di. Nella stessa essenza della coscienza c'è un'apertura al mondo e quest'apertura si muove mediante l'interazione tra soggetto ed oggetto della conoscenza. In questo processo di interazione si muovono e confluiscono le emozioni, e le passioni e le ideologie si formano e si trasformano. Il potere della colonizzazione mediatica interviene in questa relazione coscienza-mondo, alterandolo e manipolandolo. «Il potere occupa spazi e crea colonie nella coscienza, provocando un altro prototipo di analfabetismo» (Vittoria, 2011, p. 51). Secondo la pedagogia emancipativa, i mezzi di comunicazione di massa hanno un potere di codificazione e de-codificazione della realtà, nel senso che noi proiettiamo situazioni esistenziali nei movimenti di immagini e parole. Essi influiscono dal punto di vista dei contenuti, ma anche nella forma di approssimazione al mondo della conoscenza (costruzione di un'epistemologia individuale e condivisa). Il fascismo mediatico opera una violenza ragionata e sistematica, penetrando in questo movimento conoscitivo. Interferisce sul nostro modo di vivere la conoscenza e l'esistenza. Da un lato addormenta e dall'altro colpisce, operando una violenza nel mondo della coscienza e della conoscenza. Colpisce il diritto ad imparare, annichilendo le coscienze, e accumula potere, capitale che andrà ad investire in altri affari. Il fascismo mediatico lede un diritto umano fondamentale, che è il diritto di essere liberi e di avere le proprie idee, ma non risulta difficile e frustrante denunciare questa violazione, essendo mascherato e camuffato. Il fascismo mediatico aggredisce gli strati inconsci, se vogliamo, in una percezione non chiara dei contenuti e dei processi psichici: agisce con violenza senza che noi ce ne accorgiamo o senza essere completamente coscienti dei processi con cui colpisce in modo subdolo. Opera



gradualmente e in modo semi-occulto, si insinua sinistramente, tentando di affermare la propria verità, opera una violenza intellettuale, e tenta di confondere la politica con lo spettacolo, ridicolizzando la politica e rendendo i cittadini semplici spettatori in condizione di sudditanza. Freire (1970a) analizza da una prospettiva latino-americana «il fenomeno della manipolazione delle classi dominanti sulle classi popolari, come strumento di conquista, perpetuato attraverso l'analfabetismo, mediante il quale conformavano le masse ai loro obiettivi» (Vittoria, 2011, pp. 52-53). Freire (Wylie, 2014, p.12) crede che non è possibile pensare l'educazione senza pensarla in relazione al potere, e il sistema educativo cerca di riprodurre lo *status quo*, mentre la pedagogia critica agisce come un antagonista opposto, rispondendo ad un compito rivoluzionario.

Nella violenza mediatica, la manipolazione è un obiettivo permanente e solo il dialogo critico dei gruppi sociali e delle singole persone può prevenirne gli effetti e creare azioni di contro-egemonia. Il dialogo pensato da Freire (1970a) nella *Pedagogia degli Oppressi* non è con l'oppressore, il quale tenderebbe a utilizzare qualsiasi strumento pur di indebolire l'oppresso e creare il proprio capitale di potere, ma tra le classi oppresse per cercare gli strumenti di resistenza al processo di invasione culturale. L'oppresso ha difficoltà ad oggettivare o codificare la propria realtà esistenziale inserita in un determinato contesto storico, interiorizzando i miti dell'oppressore o interiorizzando i miti culturali della violenza mediatica, vedendo la realtà con gli occhi e con le lenti dell'oppressore. Perchè gruppi di potere si arricchiscano e creino il capitale in modo indisturbato, è necessario che la base sociale si impoverisca economicamente e culturalmente e che si trasformi in unità di questo capitale. La pedagogia critica ha una responsabilità storica nell'approfondirne le conseguenze, indagando sulla relazione che essa interpone con l'indebolimento dell'aggregazione delle collettività e dei diritti sociali e cercando le risposte culturali adeguate.

La vita democratica ha bisogno di esperienze che permettano la costruzione di una cultura partecipativa. Freire (1970a) nella sua opera ha ripetutamente criticato l'educazione a-criticamente nozionista che lui definiva, in senso provocatorio, archivista o depositaria. Il sapere si deposita come in una banca e si archivia. Secondo Freire l'educazione depositaria può provocare una coscienza ingenua ed una forma di adattamento ad una realtà prestabilita (Darwish, 2009, p. 45). Nella tradizione depositaria dell'educazione, gli insegnanti promuovono l'obiettivo e gli interessi degli

oppressori, ponendo informazioni nello studente, rinforzandone la credulità, con l'ideologico intento, spesso implicito e tacito, di indottrinarli al fine di adattarsi al mondo dell'oppressione (Darwish, 2009, p. 46). Laddove l'insegnante o più in generale l'educatore abbandona il falso presupposto di essere detentore di un sapere assoluto e, con umiltà, si rende disponibile al dialogo e all'ascolto, si creano i presupposti per un'educazione problematizzante, che si pone come obiettivo quello di ampliare la capacità critica di alunni e docenti, ossia la possibilità di creare strumenti per riflettere in modo profondo sugli oggetti di conoscenza. L'educazione critica presuppone che l'apprendimento sia situato e temporalizzato, per cui non può avvalersi di un semplice trasferimento di nozioni. Gli alunni si formano come soggetti della costruzione e ricostruzione della conoscenza che non è un dato, ma è un processo, perchè nell'essere prodotta supera ciò che prima era definendosi come nuovo e si dispone ad essere oltrepassata da un'altra conoscenza domani (Aliakbari, Faraji, 2011, p. 78). La ricerca fa parte della relazione, è nella relazione che si attua la costruzione condivisa dei saperi: nasce un'idea diversa di relazione in cui l'insegnante apprende dall'alunno e in questo circolo aperto tra insegnare, apprendere e ascoltare, si creano spazi per la conoscenza (Vittoria, 2011, pp. 56-57).

Il dialogo è propenso a un sapere conoscitivo e inquieto, nella coscienza che non può pensare di raggiungere la conoscenza assoluta. E' un percorso di coscientizzazione, secondo Freire (1970a), una necessità esistenziale dell'essere umano, poichè noi in quanto soggetti e parte di gruppi sociali, abbiamo bisogno di ampliare le nostre prospettive nella riflessione sull'azione e sulle esperienze. Per Freire (1970a) si parte dalla determinatezza storica e sociale per riflettere con curiosità e attenzione sulla realtà, riorganizzando l'esperienza attraverso la lente di una cultura democratica. Il dialogo non è tutto, ma è una base, un elemento essenziale della democrazia: è il senso del cambiamento, della trasformazione, il fluire del pensiero, il superamento dell'individualismo.

«La democrazia è un apprendimento permanente e una conquista mai del tutto garantita. Si crea con l'azione partecipativa che presuppone una rivoluzione delle relazioni, delle azioni, delle parole. Riscoprire l'origine della parola, il suo potere generatore, la sua infanzia. Perchè l'azione nasce nelle parole e nella loro estetica» (Vittoria, 2011, p.60). La parola, quindi, il linguaggio è lo strumento dell'educazione, risvegliando mondi

sopiti, ma ancora di più aprendo la strada alla denominazione delle cose e dei fenomeni sociali, e quindi, alla coscienza della realtà fattiva. Il linguaggio della Teoria Critica non è soltanto linguaggio della decostruzione e del criticismo, ma al fine di fornire agli studenti una educazione sostenibile e performativa, gli educatori sono incoraggiati ad impelagarsi nell'oneroso compito di forgiare un linguaggio della speranza (Freire, 1994; Leonardo, 2004, p. 15). Il linguaggio della speranza è il linguaggio della trascendenza, quale dialettica controparte del linguaggio della critica (Leonardo, 2004, p. 15). Il linguaggio della trascendenza non perde l'aderenza alla realtà e alla prassi educativa, ma è linguaggio della possibilità (Giroux, 2003; Leonardo, 2004, p. 15), costruito sulle premesse che l'educazione di qualità ruoti attorno alle capacità critiche di immaginare una realtà alternativa grazie all'educazione. Il linguaggio della speranza, della trascendenza non è uno stato dell'arte o il prodotto di una 'buona educazione', quanto un processo codeterminato che analizzi i limiti della società, dia loro un nome, per poterli 'trascendere', superare (Leonardo, 2004, p. 15). L'educazione di qualità richiede una sensibilità per l'impossibile, per l'irraggiungibile, che favorisce sempre lo scarto da cui si genera tensione continua: l'educazione di qualità non può dirsi mai esaustivamente raggiunta, secondo l'approccio della Pedagogia Critica, perché è quel senza-fine processo di liberazione e di multiple emancipazioni che si riconosce come permanente nella sua non-esaustività (Leonardo, 2004, p. 16). Gli studenti, i formandi imparano le differenze tra il lottare contro l'oppressione e il progettare un'utopia libera da contraddizioni e conflittualità: per ogni utopia sussiste sempre una controutopia, che si concretizza laddove l'utopia sta diventando realtà, sovvertendola e impedendole di realizzarsi a pieno una volta per tutte (Leonardo, 2004, p. 16). L'utopia, quindi, non è futuro a divenire, quanto guida per una realtà da costruire, proiezioni di capacità, che perde il suo stesso statuto utopico nel momento in cui parzialmente diviene realtà (*Ibidem*).

L'educazione popolare, di cui Freire (1970a; 1970b) viene considerato esponente maggiore, non vuol dire soltanto educazione delle classi socialmente emarginate, ma educazione di tutto il popolo, di tutta la nazione, e questo tipo di *framework* educativo, questa stessa tensione educativa, pur essendo nata nei paesi dell'America Latina, in realtà si coniuga in tutte le realtà locali e globali, incontrandosi con le specifiche caratteristiche di quei luoghi. Uno dei significati più profondi dell'educazione popolare, così come nata in America Latina (Vittoria, 2011, p. 35), risulta costruire

l'indipendenza creando una società giusta, dove i privilegi si cancellino in nome dei diritti inalienabili: l'educazione popolare parte dalle contraddizioni «nei rapporti di potere che generano l'oppressione» (Vittoria, 2011, p. 64). L'educazione popolare si pone il problema degli strumenti necessari al popolo affinché questi sia in grado di partecipare alla vita politica che lo sovrasta: si tratta, pertanto, di un'educazione con finalità emancipative, liberatrici, che non vuole attuare una propaganda o una trasmissione di contenuti fine a se stessa, ma piuttosto ricercare strumenti culturali di lotta all'oppressione e alla manipolazione. Mayo (2003) mette in guardia dal rischio della postmodernità reazionaria (Mayo, 2003, p. 41), intesa come *impasse* nel radicalismo, perdita delle categorie ontologiche della soggettività e dell'individuo e delle categorie epistemologiche del sapere, frammentazione culturale e battaglia di identità e di ruoli (*Ibidem*). Tale *impasse* controreazionaria è al servizio dei pochi, perché per unificare e mantenere il potere economico e di controllo dei pochi, bisogna frammentare il potere alla base, dividere, separare, gettare nel nichilismo annientante della disconferma cinica. Lo stesso Freire, ricorda Mayo (*Ibidem*) risulta preoccupato del postmodernismo del niente: «We therefore don't have to continue to propose a pedagogy of the oppressed that unveils the reasons behind the facts or that provokes the oppressed to take up critical knowledge and transformative action. We no longer need a pedagogy that questions technical training or is indispensable to the development of a professional comprehension of how and why society functions. What we need to do now, according to this astute ideology, is focus on production without any preoccupation about what we are producing, who it benefits, or who it hurts» (Freire, 1996, p. 84).

La pedagogia della liberazione (Freire, 1970a) ha la forza di rendere la persona capace di entrare nei processi per scoprire le condizioni di oppressione, consentendo al contempo incessantemente la facoltà di riflessione della persona per l'auto-coscienza, intraprendendo l'azione socio-politica e culturale allo stesso tempo. In questo contesto, sia lo studente che l'insegnante, l'educando che l'educatore, sono considerati come soggetti altrettanto sapienti, mentre stanno cercando di acquisire reciprocamente la conoscenza dall'altro (sia pragmatica che esistenziale, in un ampio approccio etico-sociale che riconsidera la realtà sociale in termini di emancipazione) (Freire, 1985). Nella relazione educativa, l'allievo impara a comprendere criticamente la propria situazione, cercando con curiosità epistemologica quelle cause di esistenza di relazioni

che nella routine quotidiana servono a perpetuare condizioni di sfruttamento, inique e oppressive nella società capitalistica, a disumanizzare la sua entità, trasformando lui/lei in un oggetto. Attraverso la descrizione, l'analisi e la comprensione delle associazioni sociali e delle relazioni, i soggetti si impegnano in modo da intervenire attivamente con lo scopo di abolire l'*ethos* dominante e la *lobby* politica, diventando soggetti sociali liberati. Naturalmente, nel processo di ricerca di un'intenzionale/significativa esperienza della realtà, lo studente svela i miti che romanzano e distorcono la propria coscienza pur essendo coinvolto nel processo di invenzione e reinvenzione della conoscenza che combatte il punto di vista alienante. L'educatore, d'altra parte, riflette, ricostruisce e riorganizza i propri punti di vista continuamente nell'ambito della relazione pedagogica, attraverso la consapevolezza dei bisogni, desideri e sogni degli studenti, e quando veramente devoto alla sua missione, si sforza di offrire agli studenti modi critici di pensiero e forme di azione (Freire, 2009), in modo che diventino capaci di essere auto-liberati e auto-umanizzati. Naturalmente, il percorso che porta alla liberazione presuppone una certa pratica educativa che ha ampi parametri psicoanalitici, socio-culturali, storici e politici in quanto le condizioni di disumanizzazione non sono solo materiali, ma anche mentali, così come il quadro storico, culturale, politico forma il pubblico quanto la sfera della condotta privata (Freire, 1998). Grazie alla capacità di auto-liberazione e umanizzazione di sé, l'educazione emancipatoria include nella sua logica e finalità la rivelazione dei modi in cui costruiamo e configuriamo noi stessi (Glass, 2001). L'educazione come pratica della libertà è stata influenzata da potenti legami sentimentali sviluppati tra l'insegnante e lo studente (trasferimento di sentimenti sinceri e iscrizione nel sistema dei valori) che stimolano, arricchiscono e promuovono le abilità mentali e psichiche, vale a dire il campo dell'esperienza vissuta (Freire, 1993). Il soggetto, d'ora in poi, ricostruisce la sua esistenza nel suo complesso, è in grado di osare, di intervenire e agire sui principi esistenti e dominanti che conservano, mantengono e riproducono l'ingiustizia, mentre allo stesso tempo reinventa e ricrea le sue relazioni con il mondo (Macedo, 1994).

L'educazione alla liberazione, inoltre, cambia radicalmente le modalità di visualizzazione della topografia sociale per le classi sociali dominanti e sfruttatrici, dal momento che la loro coscienza è «accecata dal feticismo della merce» (Aronowitz, 1996, p. 13), e percepisce il carattere sociopolitico di funzioni sociali, come la 'naturale' proprietà delle cose. Per Freire (1970a), la struttura di classe delle moderne

società industriali è stato oscurata dalla ‘violenza simbolica’ di forme indotte dall’ideologia dominante, in quanto la pratica dominante di una tale ideologia disorienta la coscienza delle persone, negando così al contempo ai soggetti una riflessione critica e un’azione liberatrice (Freire, 1985). L’educazione liberatrice supera una falsa coscienza - una falsa coscienza che è dovuta alla subordinazione del soggetto alla coscienza dello stato dominante - e l’aumento della coscienza critica comincia dalla trascendenza della coscienza del sé come un oggetto (Freire, 1977). E’ come soggettivazione della coscienza che si riconosce in quanto tale attraverso il processo di ri-costruzione e di ricostruzione del significato politico. Un tentativo collegato e realizzato contemporaneamente con la ricostruzione del livello educativo della persona, e con l’intervento sociale della persona e la partecipazione come entità politica e storica (Freire, 1985). Con Freire (1977) è chiaro che l’educazione e i processi culturali che sono finalizzati alla liberazione non funzionano per atti violenti, ma preparando loro collettivamente a liberarsi. Questo è dialetticamente facilitato quando la conversazione è sostituita da una prassi dialogica. La ricostruzione della persona deve essere fatta con materiali autentici, non-alienati. La promessa dell’educazione liberatoria per l’emancipazione è garantita attraverso l’utilizzo del dialogo (Lankshear, 1993). Questo accade perché il dialogo è caratteristica della coscienza umana, il dialogo può essere riconosciuto come «la forma esterna della coscienza espressa attraverso azioni, rappresenta la sua capacità di base: la sua intenzionalità» (Freire, 1977, p. 72). Il dialogo, dunque, è associato con la coscienza che è sempre rivolta verso ‘qualcosa’, che si trova sempre ‘all’esterno’ di essa (ad esempio, la coscienza potrebbe essere diretta verso il sé interiore, nel caso di simili precedenti azioni di conoscenza da parte di terzi) con lo scopo di ragionamento, di comprensione e di espressione attraverso le idee. Per Freire, il dialogo è la base di una vera comunicazione e una vera educazione (Freire, 1977). Il dialogo si trasforma, in ultima analisi, in un metodo per ‘interpretare’ e ‘scoprire’ il mondo e se stessi, in un modo fondamentale per rivelare i processi storici che danno forma al soggetto. Il dialogo permette alla persona di elaborare il futuro ricreando il presente (Glass, 2001).

Come parte dell’educazione emancipatoria, il dialogo non è semplice conversazione, ma media tra le questioni sollevate a partire dalla realtà oppressiva e il potere delle relazioni, il dialogo è un atto sociale ed è il punto di partenza per costruire la dimensione politica del discorso, dove la capacità di meraviglia coesiste con il

confronto, lavorando per superare il conflitto. In questo senso il dialogo tiene conto del conflitto come una formazione legittima e si basa su di esso come mezzo per realizzare un dialogo completamente genuino. Il dialogo illumina le contraddizioni e il modo in cui vengono superate, in modo che i soggetti conservino il loro carattere storico-sociale: il dialogo ci permette di studiare la realtà in modo critico e di costruire un contenuto autentico e interattivo di concetti e parole. Il dialogo si concentra ogni volta sul collocamento di problemi della realtà, una descrizione che differenzia l'educazione della liberazione:

1. da una pedagogia 'addomesticata - addomesticante' palesata nell'adottare rigidi 'comandi' o 'dialoghi diretti'
2. da un conseguente apprendimento passivo e una concezione depositaria dell'insegnamento (una richiesta pedagogica di adottare le disposizioni sociopolitiche dominanti)
3. dalla pedagogia della dichiarazione, che è associata alla logica del problem solving.

Gli studenti, attraverso il dialogo, sono invitati a partecipare all'avventura di comprendere le ragioni d'essere (ragioni per l'esistenza) della realtà, per imparare a non accettare l'ovvietà delle 'direttive che portano ad una sola e unica soluzione', a cimentarsi in un processo pieno di sfide, incertezze e rischi, ma anche di piaceri sostanziali (mentali, bio-psichici). Gli studenti, attraverso l'esame critico di tematiche vicine alla loro realtà insieme con la rete di relazioni che li costituiscono, sono spinti a scoprire se stessi e le loro possibilità di cambiare (sia ribadendo il loro status sociale e personale in modo significativo o mediante un intervento diretto e una partecipazione collettiva in atti che modificano la realtà sociale e personale) (Freire, 1977). E' sulla rete di relazioni che li forma, dove gli studenti stessi scoprono le possibilità di cambiamento e, quindi, di guadagnare la completezza (sia ri-dando un senso alla realtà stessa sia tramite un intervento e la partecipazione attiva degli studenti in un modo in cui gli elementi esistenziali, epistemologici e pratici convergono in una realtà significativa). Diventando più consapevoli della loro unità dialettica come soggetti, l'impronta della loro presenza nel mondo risulta essere più distintiva e costante, il che significa, quindi, che la loro deliberazione è colmata con la trasformazione sociale del mondo come un dipolo di pensiero e azione (poiché la realtà significativa è una realtà in

cui le contraddizioni e le relazioni di potere e di dominio sono immanenti). Da semplici passivi, esecutori di ordini gli ‘studenti-Oggetto’ sono convertiti in ‘studenti-Soggetti’ suscettibili di diventare qualcosa di più nella misura in cui si riconoscono nei loro rapporti con il mondo e nel mondo, a patto che essi intervengano per modificare l’ordine e il contenuto di tali relazioni, riappropriandosi della costruzione del proprio sapere. Il dialogo diventa una piattaforma per un atto morale di umanizzazione, un prerequisito per realizzare e applicare un contesto pedagogico in cui ognuno è nella stessa situazione degli altri con sentimenti sinceri di amore, di solidarietà, fede, speranza, umiltà e fiducia (Freire, 1977; 2003). Attraverso il dialogo la relazione intersoggettiva orizzontale che catalizza la contraddizione dei rapporti di potere gerarchici (ad es. dominante/dominato, insegnante/studente, oppressore/oppresso, lavoro mentale/manuale, teoria/pratica, verità/conoscenza dominante) è stata salvata: viene svelato il legame ‘insieme e con’ gli oppressi, che è svelato senza reprimere l’autonomia degli oppressi, senza dire loro come fare la rivoluzione. Come Freire (1977) ricorda, i leader che non agiscono dialogicamente, ma insistono a imporre le loro decisioni, non gestiscono le persone - le manipolano. Non liberano, né sono liberati: opprimono (Freire, 1977). Tuttavia, il rischio di invitare le persone a rovesciare i rapporti di potere è quello di crearne altri ancora più immaturi, ancora più opprimenti, dove si dirigono i soggetti in modo autoritario verso un cambiamento preordinato.

D’altra parte, il dialogo nella pedagogia della liberazione si presta a modelli metodologici di intervento collettivi e collaborativi che rafforzano la solidarietà tra pari, in modo che l’oggetto trasformato diventa un soggetto responsabilizzato. Quindi, il discente è in grado di rivivere il suo Io intimidito, in modo da ottenere una consapevolezza del reale (educativo, socio-economico e politico) che influenza la formazione del suo carattere. Solo dove c’è una bassa autostima e un ego ferito (con una scarsa fiducia in se stessi), il valore, il riconoscimento e la fiducia che mancano possono essere recuperati e c’è un’esperienza presente e attuale da cogliere (Shor, 1985). Il soggetto attento d’ora in poi media (insieme agli altri) tra l’esposizione della realtà e la confutazione delle sue illusioni e credenze acquisite, quelle che in altra teorizzazione sarebbero chiamate prospettive di significato, in accordo con le pratiche adeguate impiegano e impegnano il soggetto ad intervenire nel terreno sociale (Freire, 1985). Questo non significa essere degli *outsider*, ma per poter trasformare il sistema è



necessario esserci all'interno, muoversi costantemente «tra il tatticamente dentro e lo strategicamente fuori» (Mayo, 2003, p. 43).

In quanto soggetti ad attività pratica, riflessiva e conoscitiva (Roberts, 2008), ogni soggetto vivente sviluppa consapevolezza critica di una funzione esperienziale e fisica (l'incarnazione della esperienza vissuta): la fase terminale dell'educazione alla liberazione attraverso il dialogo è l'appropriazione attraverso il corpo, attraverso la trasformazione di tutte quelle idee e azioni, che inizialmente hanno costituito una lotta per emancipare il soggetto, e che infine, fanno eco come una coscienza all'interno del corpo (come pratica incarnata e *performance*). A quel punto il soggetto è in grado di negare il comportamento negativo e le sensazioni sgradevoli di dipendenza, come l'animosità nei confronti dei suoi coetanei e compagni e la sopraffazione dell'altro (a causa della interiorizzazione di immagini/simboli di un governante autoritario e di una sottomissione a questo), la paura di essere liberi, la svalutazione, l'indisposizione, il fatalismo e la coscienza di sé come un oggetto (Freire, 1977). Macedo (1994) sottolinea che un aspetto del contributo di Freire alla pedagogia radicale è che ha spostato il punto di analisi, cioè dal soggetto dell'oppressione (le popolazioni svantaggiate, un'analisi che spesso finisce per incolpare le vittime di sfruttamento) per studiare e capire l'oggetto di oppressione, una descrizione che riporta l'analisi di posizioni politiche differenti e complementari e la responsabilità sociale di distinguere gli oppressori e gli oppressi nelle società (Macedo, 1994). Al termine di questa analisi, i soggetti abbandonano la loro deoggettivazione per riconoscersi come soggetti storici soggettivamente collocati.

Di conseguenza, il dialogo è una necessità esistenziale, per i soggetti, perché è attraverso il dialogo che acquisiscono una maggiore consapevolezza della loro situazione, ed è il motivo per cui il dualismo supera l'esperienza interiore di esseri 'soggiogati', che è il dilemma di essere o non essere se stessi. Attraverso il dialogo, sia studente che insegnante, educando ed educatore, possono stare di fronte alla realtà opprimente consapevolmente e criticamente realizzarla. Nello stesso momento, la comprensione magica o ingenua dell'esistenza dei soggetti si abbassa, l'illusione svanisce, mentre imparano a rappresentare se stessi come soggetti emancipati (Freire, 1977, p. 95).

Per Macedo (1997) «la pedagogia di Freire ci costringe a visualizzare il dialogo come forma di prassi sociale, in modo che lo scambio di esperienze viene a conoscenza per la riflessione e l'azione politica. Il dialogo può liberare la nostra pedagogia da certezze e specializzazioni, o dalla meccanicizzazione dell'intellettualismo, ma l'interpretazione di Freire ci chiama a percorrere la strada critica verso la nuova sintesi della nostra dignità in via di estinzione, verso la bonifica della nostra umanità, e quindi la visione dell'educazione come proiezione rivoluzionaria nel futuro, un affare storico che ha il soggetto come punto di partenza della storia oggettivando la promessa di un'emancipazione umana» (Macedo, 1997, p.8).

A tal riguardo la teoria critica della realtà sociale si pone l'obiettivo di criticare e cambiare la società nel suo insieme piuttosto che spiegarla o descriverla. Brookfield (2005) individua tre assunti fondamentali della teoria critica, relativi al modo in cui il mondo è organizzato:

1. le democrazie occidentali apparentemente aperte sono in realtà società altamente diseguali in cui la disuguaglianza economica, il razzismo e la discriminazione di classe sono realtà empiriche;
2. il modo in cui questo stato di cose è riprodotto e sembra essere normale, naturale e inevitabile (evitando così potenziali sfide per il sistema) è attraverso la diffusione dell'ideologia dominante;
3. la teoria critica cerca di capire questo stato di cose come un preludio necessario per cambiarlo.

L'ideologia dominante in una società include le credenze, le ipotesi e le prospettive che la gente usa per dare un senso alle proprie esperienze. Se una parte dell'ideologia dominante è, per esempio, il capitalismo, allora ha senso centrare la propria vita sull'acquisizione di ricchezza e di materiali. In questo modo l'ideologia dominante perpetua se stessa, è vista come il modo normale di pensare e di agire, e persegue l'interesse più alto. Sfidare e interrompere questo ciclo è opera dei teorici critici. Al centro della teoria critica è la nozione che acriticamente assimiliamo valori, credenze e assunti dalla nostra famiglia, comunità e cultura. In altre parole, adottiamo l'ideologia dominante come il modo normale e naturale di pensare e agire. Quando siamo in grado

di riconoscere che queste credenze sono oppressive e non sono votate al nostro interesse, siamo in grado di entrare in un processo di trasformazione e liberazione.

L'educatore, all'interno della relazione educativa, non è un semplice facilitatore dell'apprendimento, ma una soggettività viva, che entra all'interno di un'esperienza formativa la cui intensità e bellezza può essere comparata ad «un atto di amore» (Vigilante, 2011, p. 142; Strollo, Romano, Volpe, Hu, 2015). L'incontro intersoggettivo nella relazione educativa viene depauperato da una visione tradizionalista e autoritaria, che si arrocca nella trasmissione di contenuti. La relazione educativa mantiene sempre un'asimmetria, ma è un'asimmetria del non-ancora, dell'apertura all'altro, del potenziale: i termini di questa relazione sono per loro stessa definizione non-tutti, incompleti, imperfetti, ma in virtù di questo perfettibili ed educabili. Nell'essere incompiuti, si gioca il desiderio di conoscere, e di formare-formarsi, tema su cui torneremo nel capitolo sesto. L'educazione ha un assetto di coralità, in un certo senso, soprattutto per l'educazione degli adulti, che non può consistere nella trasmissione di saperi e conoscenze, ma che trova il suo momento più alto nella partecipazione alla realtà sociale e nel pieno esercizio dei propri diritti di cittadinanza. I punti di vista altrui sono forse ancora più importanti del proprio, e per poterli apprezzare appropriatamente è necessario sospendere il giudizio per acquisire un nuovo punto di vista: l'apprendimento e la liberazione attraverso l'autoriflessione non sono di per sé completi se i pensieri riflessivi sono meramente una forma di autoconsapevolezza. Nella relazione asimmetrica tra educatore ed educando che si evince viene mantenuta, dunque, l'incoerenza, la sospensione delle certezze, il dubbio, e la tolleranza reciproca nella coconduzione del processo di apprendimento. In questo risiede la coevoluzione, che interessa i due poli della relazione educativa, nella sua intersoggettività imprescindibile. Anche il silenzio diventa, quindi, spazio di apprendimento e di incontro, come la confusione e l'incertezza, che permettono di scompaginare le nozioni precedentemente acquisite e di andare in profondità con acutezza critica e spirito interrogativo.

Secondo, quindi, i principi dell'educazione democratica, educandi ed educatori sentono la necessità in questo modo di aprirsi al cambiamento e di esplorare cosa potrebbe esser accaduto dentro di loro: la realtà offre una situazione problematica e caotica da interpretare, portando spostamenti e slittamenti significativi nei sistemi di credenza dei

soggetti e delle loro visioni del mondo, e accentuando la rilevanza dei processi riflessivi aperti e privati. La riflessione critica richiede uno iato per rivedere e rivalutare le prospettive di significato di ciascuno, e se necessario, per trasformarle. Questa sorta di pausa consente di mettere talvolta pace anche ai propri stimoli interni, ai pensieri disturbanti o distorti, per riflettere su di essi, accogliendoli e rendendoli metacognitivamente oggetto della propria coscienza. Un atteggiamento non giudicante, una partecipazione attiva, riflessioni metacognitive e il metamessaggio comunicativo della fiducia e del supporto al processo di apprendimento, costituiscono il *setting* per un apprendimento significativo, che tuttavia deve essere intervallato da momenti di squilibrio e di incertezza, di critica, di messa in discussione, per potersi aprire al nuovo, e alla revisione delle modalità di significato acquisite e consolidate. In questo spiraglio di incertezza, di sconvolgente insicurezza si apre lo scontro con una prospettiva alternativa che sfida le proprie «abitudini mentali» (Baldacci, 2013), si apre, pertanto, l'esperienza di un «dilemma disorientante» (Mezirow, 1991a). In questo si gioca la continuità tra pedagogia critica ed emancipativa e apprendimento trasformativo, di cui parleremo più approfonditamente nel capitolo successivo.

L'autoconsapevolezza che può dipanarsi di fronte all'interrogarsi e all'apertura mentale è qualcosa che orienterà successivamente il rapporto con la realtà e la capacità di appercezione. L'interesse emancipatorio è ciò che ci spinge, attraverso la riflessione, a identificare, a mettere in discussione le modalità interpretative della realtà che risultano distorte: l'interesse alla conoscenza che deriva dalla autoriflessione si estende al modo in cui la nostra storia, e la nostra biografia si sono espresse nel rapporto con noi stessi, nei nostri assunti sull'apprendimento e sulla natura e l'utilizzo delle conoscenze, nei nostri ruoli e nelle nostre aspettative sociali, nei sentimenti che li influenzano (Mezirow, 2003, p. 89). L'autoriflessione critica conduce alla conoscenza emancipatoria, e si distingue dalla conoscenza prodotta dall'interesse tecnicistico: l'emancipazione a cui guida una autentica autoriflessione critica emancipa dalle «forze istintive, linguistiche, epistemologiche, istituzionali o ambientali che limitano le nostre opzioni e il controllo razionale che possiamo esercitare sulla nostra vita, ma che sono state date per scontate o che si considerano al di là del controllo umano» (Mezirow, 2003, p. 89).

L'autoriflessione implica una visione investigativa dei presupposti indiscussi su cui si fondano le paure, le inibizioni, i nostri modelli di interazione, la reazione al rifiuto, le conseguenze che si producono su tutto il nostro sistema di relazioni. L'autoriflessione è, dunque, sempre una funzione comunicativa e intersoggettiva, dal momento che la critica e la messa in discussione è insita nel dialogo, nell'incontro tra modalità significanti divergenti, tra comunicazioni e *feedback* rispetto alle proprie azioni. A tal proposito oggi sappiamo che nella nostra corteccia premotoria vi sono strutture neurali, i cosiddetti 'neuroni specchio', che realizzano un ponte tra il modello visivo e il sistema cinestetico dell'osservatore (Strollo, 2014b). Questi neuroni si attivano quando l'individuo osserva un certo movimento, preparando l'elaborazione del corrispondente schema motorio. Gli esperimenti condotti sul sistema nervoso dei macachi hanno permesso di identificare agli inizi degli anni Novanta questa nuova classe di neuroni motori, siti in un settore della corteccia premotoria ventrale di questi animali, conosciuta come area F5 e nella regione del lobo parietale posteriore reciprocamente connessa ad essa. Ai neuroni fu attribuito il nome di neuroni *mirror* dato che un sensibile incremento della loro attività veniva registrato sia quando la scimmia eseguiva movimenti manuali finalizzati a uno scopo, sia quando osservava altri individui (anche appartenenti alla specie umana) impegnati in azioni simili (Rizzolatti, Sinigaglia, 2008). Il dato significativo è che questi neuroni non hanno esclusivamente proprietà motorie, ma rispondono anche stimoli sensoriali. Si tratta di campi visivi tridimensionali avviluppati intorno all'effettore. Ledendo quest'area nei macachi, essi vanno incontro a un deficit della consapevolezza della parte dello spazio compresa nel raggio d'azione del braccio ma non dello spazio in generale. I *mirror neurons* (MN) sono sensibili anche alla velocità con la quale un oggetto entra nel campo visivo: tanto più veloce si avvicina un oggetto, tanto prima nel tempo e nello spazio il neurone lo riconosce e si attiva. I MN (area F5) non sono sensibili al movimento della mano e della bocca, ma lo diventano nel caso in cui questi movimenti sono compiuto per raggiungere uno scopo. Lo stesso tipo di selettività si verifica quando l'azione intenzionale viene osservata: i *mirror neurons* trasformano il programma motorio osservato in programma motorio simulato. I *mirror neurons* dei macachi rispondono in modo significativo solo quando l'osservatore osserva un'azione reale e non una pantomima nella quale l'oggetto è inesistente.

La progressione di tali studi neurofisiologici (Rizzolatti, Sinigaglia, 2008) ha dimostrato che anche il cervello umano è dotato di un sistema di neuroni specchio che, localizzato in regioni omologhe a quelle identificate nella scimmia, svolge funzioni analoghe. La differenza sostanziale tra il sistema dei neuroni specchio della scimmia e quello dell'uomo è la seguente: i neuroni *mirror* del cervello umano si attivano anche se l'azione finalizzata viene compiuta in assenza di un oggetto o in presenza di un'immagine statica che rappresenta il punto focale dell'azione (ad esempio, la fotografia di una mano che afferra una bottiglia). I *mirror neurons* nell'uomo si attivano in misura maggiore se vengono mostrate immagini di parti del corpo umano, piuttosto che immagini di oggetti. Nella lettura di lettere dell'alfabeto scritte a mano i soggetti attivano l'area motoria controlaterale della mano con la quale scrivono: attivano in altre parole la simulazione dello stesso programma motorio che attiverrebbero se scrivessero davvero. Oltre alla comprensione esperienziale diretta delle azioni finalizzate, l'attivazione di un meccanismo neurale condiviso dall'osservatore e dall'osservato permetterebbe all'essere umano l'identificazione implicita delle emozioni di base (Rizzolatti, Sinigaglia, 2008). Ad esempio, osservare l'espressione facciale di un'altra persona ci mette in condizioni di identificare in quella persona un particolare stato affettivo e risalire all'emozione che sta vivendo. Ciò è reso possibile dalla ricostruzione interna dell'azione osservata, attraverso un meccanismo che Gallese (2008; 2013) identifica con l'espressione «simulazione incarnata» (Gallese, 2008, p. 30). Avvalendosi della risonanza magnetica funzionale (fMRI), il team di ricercatori (Rizzolatti, Sinigaglia, 2008) ha dimostrato che un settore del lobo frontale, nello specifico l'insula anteriore, si attiva in egual misura sia nei soggetti che provano in prima persona il disgusto, sia in coloro che sono testimoni della stessa emozione espressa dalla mimica facciale altrui. Ad ogni modo il sistema dei neuroni specchio non agisce propriamente come uno specchio a causa di meccanismi inibitori che arrestano l'esecuzione incontrollata dell'azione osservata.

Tali neuroni, scoperti nelle scimmie, sarebbero pertanto un sistema così raffinato da determinare una crescita straordinaria delle nostre capacità di imitazione, una imitazione intelligente dal momento che si è in grado di intendere l'azione del modello come un'azione intenzionale, quindi diretta a uno scopo rispetto al quale essa costituisce un mezzo (Baldacci, 2013, p. 103). La comprensione dello scopo dell'azione rende possibile attribuirvi significato, e renderla diretta dal fine, più che dalla

riproduzione meticolosa del modello. Guidata dallo scopo, l'imitazione diventa flessibile, e finisce per somigliare a una parafrasi invece che ad una copia del modello, venendo conservato il significato dell'azione più che la sua struttura esecutiva (Baldacci, 2013, p. 103). Negli anni ottanta del secolo scorso, i neuroscienziati erano radicati nel paradigma secondo cui le varie funzioni compiute dal cervello umano si ritenevano confinate in compartimenti stagni (Uithol, Gallese, 2015, p. 1). In virtù di questo paradigma, la percezione, quale il vedere oggetti, il sentire suoni e l'azione, raggiungere un pezzo di cibo, portarlo alla bocca, sono totalmente separate l'una dall'altra (Iacoboni, 2008). L'approccio incarnato delle scienze cognitive (Uithol, Gallese, 2015, p. 1) considera indispensabili per un'interazione con l'ambiente tutte le funzioni sensoriali e motorie: tali funzioni incarnate si declinano specificamente nella dipendenza dall'ambiente come parte integrante del loro essere incarnate. La cognizione agirebbe in qualche modo nel mezzo fra percezione e azione e ci consentirebbe di pianificare e selezionare i nostri comportamenti motori, di occuparci di cose specifiche per noi rilevanti, di selezionare questioni pertinenti o meno: queste tre grandi funzioni erano precedentemente considerate separate nel cervello. I neuroni specchio, invece, sono deputati ad un'attività neuronale che codifica con una complessità molto maggiore, che riflette un cervello in grado di rapportarsi al mondo in modo più olistico, perché sono neuroni motori e sensoriali. Gli studi condotti da Rizzolatti e colleghi (Iacoboni, 2008), che hanno permesso di scoprire queste attivazioni neuronali in gruppi di neuroni presenti nell'area F5 della corteccia motoria, dimostrano che nessun essere umano «può osservare qualcuno che prende in mano una mela senza evocare nel cervello i piani motori necessari per afferrare [...] quella mela (attivazione dei neuroni specchio)» (Iacoboni, 2008, p. 18). Con i neuroni specchio «congruenti in senso stretto» (Iacoboni, 2008, p. 29) sussiste una stretta correlazione tra azione e percezione, perché essi si attivano per azioni identiche, che siano eseguite oppure osservate; con i neuroni specchio «congruenti in senso lato» (Iacoboni, 2008, p. 29), l'attivazione neuronale avviene alla vista di un'azione non necessariamente identica all'azione eseguita, ma che raggiunge uno scopo simile. Infine, la classe dei neuroni specchio «logicamente correlato» codifica azioni osservate che sono preparatorie o logicamente connesse alle azioni eseguite: questa classe di cellule può essere parte di una catena neuronale di neuroni specchio importanti nella codifica dell'azione osservata, ma soprattutto dell'intenzione che vi è associata. L'intenzione

può compiersi tramite una sequenza di azioni più semplici. Negli esseri umani i neuroni specchio possono attivarsi anche alla vista di un'azione mimata, svolgendo un ruolo essenziale nella capacità di comunicare fra individui e nella comprensione del comportamento delle altre persone. L'esperienza soggettiva delle emozioni e delle sensazioni correla con l'attivazione di reti corticali che sono parzialmente attivate quando le stesse emozioni e sensazioni sono osservate negli altri (Uithol, Gallese, 2015, p. 3). Grazie ai neuroni specchio il nostro cervello è in grado di rispecchiare i più profondi aspetti della mente propria e altrui e di rispecchiare in maniera differenziata a seconda delle differenti intenzioni. La comprensione dell'intenzionalità dell'altro è dunque affidata alla capacità di attivazione differenziata e differenziante dei neuroni specchio, che codificano le azioni delle altre persone in maniera decisamente complessa, multimodale e astratta. Una catena di neuroni specchio può simulare un'intera sequenza di azioni semplici, costruendo la simulazione nel cervello dell'intenzione della persona che si sta osservando: il cervello è in grado di simulare le intenzioni degli altri, sia attraverso l'attivazione dei neuroni congruenti in senso stretto, sia attraverso l'attivazione dei neuroni logicamente correlati, fino al punto che l'altro diventa come «un altro sé» (Iacoboni, 2008, p. 72), come se l'«intenzione dell'altro abitasse il mio corpo, e la mia il suo» (Iacoboni, 2008, p. 72), permettendo una comprensione complessa e profonda degli stati mentali. C'è di più: il rispecchiamento motorio e senso-motorio che avviene con i neuroni-specchio costituisce il substrato biologico per la teoria della Social Cognition, e della costruzione incarnata, situata e condivisa (Uithol, Gallese, 2015, p. 4). Tuttavia sussiste un coinvolgimento corporeo totale per il rispecchiamento sensomotorio: i fusi motori, le cellule recettrici che sono conosciute per mantenere traccia dei modelli precedenti, predicendo gli stati muscolari futuri, piuttosto che riportare gli stati muscolari attuali (Uithol, Gallese, 2015, p. 4). Questo implica che i fusi muscolari ricevono i comandi motori delle azioni da programmare, prima che le azioni siano eseguite. Il sistema muscolo-scheletrico non attende per i comandi motori dal sistema nervoso centrale, ma è attivamente coinvolto nella pianificazione dell'azione (Dimitriou, Edin, 2010). L'esperienza fenomenica che intratteniamo quando ci rapportiamo agli altri è resa possibile dalla nostra natura corporea, che forma la nostra percezione e concezione preriflessiva degli altri in quanto essi stessi incarnati in un corpo fisico con un potenziale sensomotorio con capacità ed esperienze simili alle nostre (Uithol, Gallese, 2015, p. 5). Questa prospettiva fornisce



una più vivida esperienza dell'intersoggettività, relativa ad una deliberazione distaccata, indipendente e proposizionale delle esperienze altrui disponibili con una lettura della mente altrui, come concepita dal cognitivismo classico (Uithol, Gallese, 2015, p. 5). Se il sé è invece sociale, originandosi da uno spazio di interazione «noi-centrico» (Uithol, Gallese, 2015, p. 5), come sottolineano tutte le forme della cognizione, così il sistema cognitivo dovrebbe essere visto come cognizione individuale con qualcosa di sociale aggiunto, quanto piuttosto come qualcosa che è intrinsecamente sociale fin dal principio. La cognizione umana, è profondamente sociale, e incarnata, e questo rappresenta un punto-chiave della relazione educativa (Uithol, Gallese, 2015, p. 5).

Essere un buon educatore nel contesto di questa battaglia è un atto di amore, un amore per l'altro e dell'altro, per tornare alla *mission* della relazione educativa secondo il paradigma emancipatorio. Talvolta il linguaggio stesso può essere di ostacolo quando non riesce ad essere di aiuto per l'apprendimento: la mente si muove più veloce delle parole che l'educatore proferisce e le parole non esprimono adeguatamente quello che l'educatore intende. In più i discenti ascoltano e interpretano le parole secondo il proprio modo e sono attenti non solo alle parole usate, ma anche al tono di voce e ai segnali non-verbali dell'educatore, confondendo o non comprendendone il significato. In tutti i contesti formativi, l'educatore può ascoltare i propri studenti e dialogare con loro, dal momento che l'educazione è un processo che pone dei problemi e cerca risoluzioni e risposte attraverso la conversazione. Il problema primario è quello della conoscenza. L'educatore può partire con i suoi studenti dal chiedere cosa loro sanno già, per poi spingerli velocemente verso quanto non sanno ancora.

L'educatore, in questa accezione quanto mai attuale, ritrova una consapevolezza della centralità della battaglia politica e personale nella esistenza umana, e del potere educativo e illuminante del dialogo umano. Dewey (1994) è il pioniere di una concezione rinnovata dell'educatore, considerato come colui che pone problemi, che apprendendo attraverso il problem-solving e le sue applicazioni pratiche, porta gli studenti a prendere un ruolo più attivo nel definire le loro esperienze e prese di posizioni nella società. Gli educatori, quindi, si caratterizzano come «intellettuali trasformativi» (Aliakbari, Faraji, 2011, p. 80), che hanno il potere e le competenze per criticare e trasformare le ingiustizie esistenti nella società. Tra i compiti di questi intellettuali trasformativi vi è quello di apprendere dagli studenti, apprezzando il loro

punto di vista e prendendo parte, immergendosi nel processo dialogico di sapere senza confondersi nella simmetrizzazione della relazione educativa. Essi possono sfidare la struttura attuale rigettando le aspettative e le more culturali da lungo tempo vigenti, e in più, possono rinunciare al potere conferito loro dai titoli e non dalla conoscenza, sospendendo giudizi e ingaggiando discussioni creative e costruttive con gli studenti considerati cocreatori di sapere (*Ibidem*).

Trasformare le nostre epistemologie, liberandoci da quelle cornici e sovrastrutture in cui sono inserite, facendo in modo che ogni soggetto, ognuno di noi possa avere piuttosto che essere avuto dal nostro essere al mondo, questo è il modo più potente di concettualizzare la crescita della mente (Strollo, 2008).

L'obiettivo cardine dell'educazione degli adulti secondo il paradigma critico-emancipativo è di accompagnare queste condizioni di liberazione per fare scelte più autonome e per promuovere un senso di auto-potenziamento. Acquisire la capacità di fare scelte più consapevoli è un processo destinato a non realizzarsi mai pienamente. Una scelta autonoma è quello in cui l'individuo è libero di agire e giudicare in maniera indipendente da vincoli esterni, sulla base della propria valutazione motivata, e questo processo ha a che fare con il valutare le ragioni a supporto delle proprie convinzioni. Per farlo in modo efficace, si tratta di diventare criticamente riflessivi dei propri presupposti, convalidare affermazioni attraverso la prova empirica o il ragionamento, e di prendere una decisione sulla base della propria visione critica. Il processo di auto-responsabilizzazione, a cui consegue maggiore controllo della propria vita, naturalmente, è sempre limitato da condizioni sociali, storiche e culturali. La nostra identità si forma in strati di appartenenza all'interno di un mondo di vita in comune. La realtà umana è intersoggettiva; le nostre storie di vita e il linguaggio sono legate a quelle degli altri. È nel contesto di questi rapporti, disciplinati dai vigenti paradigmi culturali, che diventiamo le persone che siamo. La trasformazione comporta il liberarci dalle forme reificate di pensiero che non sono più affidabili. L'educazione non è un processo limitato alla scolarizzazione (Mayo, 2003, p. 45): essa coinvolge una varietà di siti di pratica pedagogica, una pedagogia pubblica, oltre i confini delle istituzioni formali, e nel senso più ampio concepito. Gli stessi processi di apprendimento prendono posto in differenti istanze e contesti lungo tutta la nostra vita, per cui solo un approccio

didattico ma più in generale formativo controegemonico che abbracci tutte le pratiche sociali possibili può ritenersi un'ideale educativo da perseguire (*Ibidem*).

Si tratta di mettere l'individuo in un ambiente democratico dove diversità e molteplicità di stimoli ed interessi producono una reale liberazione di facoltà che sola può portare ad una concreta evoluzione individuale, a partire dalla quale si realizzi anche una crescita dell'umanità tutta. Nelle pedagogia freiriana, il valore della libertà, la valorizzazione delle diversità (di sesso, di razza, di religione) e l'autoverifica sono i punti cardine di un'educazione aperta al mondo e al nuovo: il metodo di alfabetizzazione creato da Freire (1970a) ancora oggi è attuale e ricco di sollecitazioni perché insegna la via che permette ad ognuno di imparare ad amarsi e riconoscersi parte del piano cosmico, per divenire testimone del sorgere di un individuo capace di costruire e dirigere l'avvenire della società. La riflessione che meriti l'epiteto di critica nasce dal superamento di un pensiero ad una dimensione, un pensiero che risulta pertanto ideologicamente sedimentato, incorporato nei propri filtri percettivi e nei percorsi cognitivi già stabiliti. Pensare ad una sola dimensione significa considerare il pensiero accettabile solo entro certi binari. Per liberare le persone da questa modalità inveterata e limitata rispetto agli infiniti e potenziali orizzonti di senso, si potrebbe puntare sull'esperienza diretta di una rottura con i ritmi familiari e consueti dell'ordinarietà, a partire dalla quale le persone devono isolarsi dalle influenze culturali (e la separazione, la distanza e l'isolamento sono stati rivoluzionari necessari a re-impegnarsi con la società in una modalità critica), e sull'ampliamento delle possibilità di scelta e sulla riflessione sui modelli di apprendimento che si hanno, al fine di vagliare e analizzare in chiave sincronico-comparativa gli exempla assunti e interiorizzati nella propria storia di formazione (Stollo, 2008; 2015).

Promuovere una riflessione critica è un gesto e un atto di amore e di educazione che libera l'immaginazione delle persone, affinché questi abbiano tutti i mezzi a disposizione per esprimersi e liberarsi dalla società della repressione, e tale discorso, più che essere eminentemente psicologico, è in primo luogo politico.

Attraverso la pedagogia critica e le pratiche discorsive, gli individui possono diventare consapevoli che un senso della speranza è possibile, che un altro mondo e un mondo degli altri trova la sua condizione di esistenza nella capacità di immaginare e di riconoscersi in una realtà differente. Non si ricerca l'altrove, ma il possibile, il

potenziale, ciò che per il suo essere in potenza ha una dimensione di attualizzabilità che cerca solo la sua realizzazione (Nussbaum, 2009). Si pensi alle relazioni di cooperazione e di fiducia, di solidarietà e di aiuto, che hanno riempito pagine di romanzi e di saggi. Di economisti, certo, ma anche di filosofi e ben pensanti pensatori. La nuova civilizzazione si fonda sul dialogo autentico, sulla costruzione condivisa di nuovi orizzonti di senso, etico, civile, sociale. Tema di particolare rilievo è quello della giustizia sociale: la giustizia sociale è basata sulla parità di diritti per tutti gli esseri umani, e la loro possibilità di beneficiare del progresso economico e sociale senza discriminazioni. La giustizia sociale è semplicemente una situazione desiderabile, che bilancia la disuguaglianza e il benessere oligarchico, ed è applicata dalle politiche redistributive abbracciando implicazioni egualitarie. Ai nostri giorni, il paradigma di redistribuzione della giustizia sociale si allarga ad abbracciare anche le dimensioni non materiali, si estende oltre le preoccupazioni tradizionali della distribuzione del reddito e della ricchezza (Lister, 2007). Questa più ampia comprensione dei rapporti sociali e di potere sostiene seriamente che il problema di dominio e oppressione deve essere la base per una concezione della giustizia sociale. Aspetti non materiali della giustizia sociale vanno oltre la distribuzione economica e rientrano nell'identificare il bisogno di giustizia radicato nella lotta per il riconoscimento (Fraser, 1997). Ciò si traduce in richieste politiche di trattamento rispettoso per la sicurezza sociale e per la concessione della dignità (Lister, 2007). Si tratta di una redistribuzione più approfondita delle risorse tangibili per una minore disuguaglianza, che incorpora la valorizzazione di diritti immateriali verso un concetto di cittadinanza più ampio. La giustizia sociale legittima un principio di uguaglianza redistributiva - una fiera riallocazione del reddito e della ricchezza. Questo principio comporta una serie di politiche di egualizzazione, che modificano la distribuzione iniziale della fornitura di prestazioni sociali. Sotto ogni aspetto, una distribuzione socialmente equa riguarda principalmente la fornitura di adeguati mezzi materiali per vivere con dignità, per superare gli svantaggi e prosperare. La necessità di rendere la maggior parte delle persone coinvolte nell'educazione sia come individui che come membri della comunità, è parte di «una pedagogia della responsabilità» che educa i giovani contemporaneamente per un futuro professionale e per la cittadinanza critica.

## **Capitolo secondo.**

### **La letteratura sull'Apprendimento Trasformativo: da Mezirow alle nuove prospettive di ricerca**

Il *trend* degli ultimi dieci anni nell'ambito della pedagogia scientifica italiana è stato il tentativo di divulgazione del concetto di apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991a) e in modo copioso si è fatto ricerca (e speculato) sull'appropriazione indebita di questa definizione.

La teoria dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991a) si basa sul concetto che noi interpretiamo le nostre esperienze a modo nostro, e che il modo in cui vediamo il mondo è il risultato delle percezioni delle nostre esperienze. Se dovessimo adottare la prospettiva filosofica che ci sono verità universali e costrutti che sono indipendenti della nostra conoscenza, allora l'obiettivo dell'educazione sarebbe di trovare quelle verità. Invece, ha sostenuto Mezirow (1991a; 1991b), sviluppiamo aspettative abituali sulla base delle esperienze passate. Ci aspettiamo che le cose siano come erano prima, o, per dirla in altro modo, acriticamente assimiliamo prospettive del nostro mondo sociale, della comunità e della cultura. Tali prospettive sono distorsioni, stereotipi e pregiudizi. Guidano le nostre decisioni e le nostre azioni fino a quando ci imbattiamo in una situazione che non è congruente con le nostre aspettative. A quel punto, si può respingere la prospettiva discrepante o entrare in un processo che potrebbe portare ad una trasformazione.

I primi scritti di Mezirow riguardano lo sviluppo della comunità (1954), la valutazione del programma nazionale (Mezirow & Santopolo, 1960) e internazionale di educazione degli adulti (Mezirow & Epley, 1965). Nel 1969 Mezirow ha deplorato che i teorici di formazione degli adulti si fossero interessati a questioni di filosofia sociale e ha sostenuto lo sviluppo di un organismo di ricerca come sede di una teoria indigena dell'educazione degli adulti, di utilità pratica anche per gli operatori (1969). Knowles (1968), negli stessi anni, ha scritto di andragogia, e aveva iniziato ad indagare i processi di auto-apprendimento negli adulti. L'interesse di Mezirow (1978) è stato quello di derivare una teoria utilizzando la metodologia della *grounded-theory* in uno studio sulle donne americane che sceglievano di ritornare all'università: tale scelta fu insolita dato l'aumento in quel momento dell'uso di metodologie quantitative nel settore della pedagogia. L'adozione di sofisticate metodologie di ricerca qualitativa non era così

diffusa nella ricerca educativa degli adulti durante la metà degli anni Settanta come lo è oggi. Verso la metà degli anni Settanta, il lavoro di femministe liberali e del movimento di liberazione delle donne sono stati oggetto dei media per un certo tempo. In tutta la nazione sono sorti programmi di reinserimento nel mondo accademico delle donne. Le discussioni in questi programmi di rientro hanno richiesto una valutazione critica degli stereotipi sessuali, che ha portato le donne a nuove prospettive di auto-realizzazione. La teoria dell'apprendimento trasformativo di Mezirow è emersa da uno studio volto ad individuare i fattori che ostacolano o facilitano caratteristicamente lo stato di avanzamento dei programmi di rientro al college delle donne (1978, p. 1). Questi programmi aiutano le donne a riprendere la loro istruzione o a tornare nel mondo del lavoro dopo una pausa estesa. L'iniziale lavoro sul campo ha coinvolto dodici programmi che erano geograficamente, etnicamente e socio-economicamente diversi. I dati sono stati raccolti su 83 donne da 4 college biennali. In uno studio di follow-up, sono stati inclusi ulteriori 24 campus. Inoltre, un sondaggio è stato inviato a 1.172 college biennali affiliati ai college americani, di cui 314 avevano programmi di rientro. Dopo l'analisi dei dati del campo iniziale, venti donne hanno partecipato a gruppi di coscienza e oltre cinquanta alumnae sono state intervistate durante l'inchiesta sull'evoluzione dei partecipanti dopo l'esperienza di reinserimento accademico.

Da questi dati, Mezirow e il suo team di ricerca hanno portato alla luce un processo non sequenziale, processo a nove fasi che ha determinato un cambiamento di prospettiva di significato, che ha definito come strutture psicologiche con dimensioni di pensiero, sentimento e volontà (Mezirow, 1978, p. 108) e come un paradigma personale per capire noi stessi e le nostre relazioni (ivi, p. 101). Mezirow è stato una figura feconda per l'educazione degli adulti sin dalla fine degli Anni Settanta dello scorso secolo, offrendo una concettualizzazione che gettasse luce su come gli adulti imparano a pensare criticamente se stessi piuttosto che ad acquisire delle premesse supportando un punto di vista dato per scontato. Storicamente, gli anni precedenti all'avvio della proposta concettuale di Mezirow sono stati anni di prosperità e ottimismo, di innalzamento degli standard di vita, e di progresso scientifico e tecnologico. La assunzione di prospettive date per scontate aveva, quindi, inevitabilmente a che fare con la sicurezza economica e sociale di quegli anni (sicurezza che al giorno d'oggi risulta difficile ritrovare). In quel tempo, difatti, le visioni di una cultura del sé sociologica e postmoderna stavano emergendo, ponendo la necessità di problematizzare il concetto

del sé, concepito come qualcosa di statico sino a quel momento. Mezirow irrompe in questo scenario proponendo una concettualizzazione fluida e in divenire della costruzione del sé, lungo tutto il corso della vita. Erano gli anni dei movimenti femministi, delle proteste anti-belliche, dei movimenti per i diritti civili, e del potere-dei-fiori, che stimolavano lo sviluppo di una più radicale visione dell'apprendimento, una visione capace di innalzarsi alla sfida del fermento culturale che stava avvenendo. Attualmente, invece, l'apprendimento trasformativo è un termine-ombrello adottato per descrivere ogni cambiamento profondo e qualitativo per esperiscono i soggetti che apprendono. Probabilmente tutte le forme di apprendimento si fondano sulla trasformazione delle prospettive e degli schemi di riferimento, ma con l'apprendimento trasformativo vengono trasformate le prospettive di significato attraverso cui il soggetto costruisce la realtà circostante. Non è quindi una trasformazione fine a se stessa, ma una trasformazione delle cornici attraverso cui i soggetti interpretano la realtà che porta a cornici di riferimento in qualche modo migliori, perché più inclusive e differenzianti, ma anche perché basate sulla meta-consapevolezza, un'avanzata forma di cognizione (Morgan, 2010) o perché più comparative e riflessive grazie all'esposizione a nuovi contesti (Erichsen, 2011), o infine perché includono una nuova consapevolezza dei taciti modi individuali di costruzione di significato.

Il significato è costruito attraverso l'esperienza e la nostra percezione di quell'esperienza, e le esperienze future sono viste attraverso la lente delle prospettive costruite sulla scorta delle esperienze passate. L'apprendimento avviene quando una prospettiva alternativa chiama in causa una prospettiva forse assimilata acriticamente e detenuta precedentemente.

Brookfield (2000) problematizza l'idea di apprendimento trasformativo, che vede come usato impropriamente per riferirsi a qualsiasi caso in cui la riflessione conduce ad una più profonda comprensione delle proprie assunzioni (p. 139). Per l'Autore, l'apprendimento può essere chiamato trasformativo solo se coinvolge un cambiamento radicale alla base e l'uso indiscriminato del termine trasformativo porta alla perdita della sua utilità e della validità. Allo stesso modo, e forse ancora più forte, Newman (2012) presenta esempi di lavori pubblicati in cui cambiamenti di diversa entità (ad esempio, diventare più aperti ad altri punti di vista, guadagnare fiducia in se stessi, vedere le cose in modo diverso) vengono descritti come trasformativi. Egli ci sfida a

prendere in considerazione l'ipotesi che l'apprendimento trasformativo esista come una forma distinta di apprendimento.

L'apprendimento trasformativo è prima di tutto una particolare filosofia educativa, con le proprie ipotesi circa lo scopo dell'educazione, il ruolo dell'educatore, e la natura della conoscenza. Oltre trenta anni sono passati da quando l'apprendimento trasformativo è stato introdotto nel campo dell'educazione degli adulti, e in questo periodo nessun'altra teoria dell'apprendimento ha così tanto spronato la ricerca, quanto stimolato le polemiche. La teoria dell'apprendimento trasformativo affronta l'influenza dei presupposti culturali sul processo di apprendimento con il costrutto delle prospettive di significato (Mezirow, 1978, p.101), la struttura dei presupposti culturali all'interno della quale una nuova esperienza è assimilata e trasformata dall'esperienze passate. Questi presupposti culturali possono essere ricavati da una varietà di sistemi sociali, economici, politici, sociali, religiosi, professionali o educativi (ivi, p. 104). In questo modo la teoria dell'apprendimento trasformativo presuppone che dal basso fattori contestuali svolgano un ruolo fondamentale nell'influenzare il modo in cui gli individui interpretano e agiscono nel mondo. Nelle versioni successive di tale teoria sei abiti della mente, epistemico, sociolinguistico, psicologico, etico-morale, filosofico e estetico, sono stati descritti come soggetti a modifiche nel processo di apprendimento trasformativo (Cranton, 2006). Di questi sei, le abitudini mentali sociolinguistiche descrivono meglio l'assorbimento di norme sociali, aspettative culturali e norme condivise che si verificano in contesti socio-culturali specifici, simili al modo in cui gli individui definiscono un proprio codice valoriale sotto l'aspetto congiunto specifico delle strutture interne. Un'abitudine mentale è un insieme di ipotesi largamente generalizzate (Mezirow, 2003), predisposizioni di orientamento che fungono da filtro per interpretare il significato dell'esperienza. Alcune abitudini mentali sono:

- sociolinguistiche (canoni culturali, ideologie, norme sociali, costumi, giochi linguistici, socializzazione secondaria)
- morali-etiche (la coscienza, le norme morali)
- epistemiche (stili, preferenze sensoriali, concentrarsi su forme di apprendimento olistiche o apprendimenti parziali)
- filosofiche (dottrine religiose, filosofia, visione del mondo trascendentale)



- psicologiche (concetto di sé, tratti della personalità, interiorizzazione di divieti dei genitori che continuano a dettare modi di sentire e di agire in età adulta, modelli di risposta emotiva, immagini, fantasie, sogni)
- estetiche (valori, gusti, atteggiamenti, norme e giudizi sulla bellezza e l'intuizione e l'autenticità di espressioni estetiche, come il sublime, il brutto, il tragico, l'umoristico, il triste).

Un'abitudine mentale si esprime come un punto di vista. Un punto di vista comprende grappoli di significato, impostazioni e schemi di specifiche aspettative immediate, credenze, sentimenti, atteggiamenti e giudizi, che tacitamente dirigono e formano una interpretazione specifica, e di determinare il modo in cui giudichiamo, caratterizziamo gli oggetti, e attribuiamo causalità. In particolare, Cranton (2006) sottolinea che le abitudini sociolinguistiche, in particolare, tendono a essere in profondità inconsciamente assorbite (p. 26). Questo processo di assorbimento inconsapevole si riconnette al costrutto socio-linguistico per il modo in cui strutture esterne entrano nella dimensione individuale, diventando schemi mentali incosci. Gli abiti psicologici della mente (Cranton, 2006) incorporano tratti della personalità, il proprio concetto di sé, oltre a fornire un filtro inconsapevole di come gli agenti percepiscono il loro ambiente esterno. Le premesse epistemiche della mente sono la terza delle sei abitudini (Cranton, 2006) che si riferiscono direttamente ad una rigida teoria delle strutture mentali. L'abito mentale epistemico si riferisce a come un individuo assimila e utilizza la conoscenza. L'apprendimento emerge attraverso l'interpretazione riveduta di questa cornice significativa. Questa interpretazione rivista porta a nuove conoscenze e funge da guida per l'azione (1990).

Le teorie che si iscrivono nella prospettiva trasformativa rappresentano quanto la pedagogia critica ha prodotto sul terreno della interpretazione e della gestione dei processi formativi nell'età adulta: «esse tendono ad interpretare la formazione in rapporto al suo potenziale trasformativo, ovvero alla sua capacità di rendere il soggetto *trasformabile* e *trasformatore*, al tempo stesso, rispetto al contesto in cui vive» (Federighi, 1997, p. 38). La teoria di Habermas ancora una volta è la chiave di volta con cui accostarsi all'approccio critico-trasformativo. Come detto nel precedente paragrafo, Habermas (1984) ha aiutato a capire che ci sono due grandi ambiti di apprendimento, con finalità diverse, logiche di indagine, criteri di razionalità e modi diversi di

convalidare le credenze. Uno è un apprendimento strumentale, per controllare e manipolare l'ambiente o le altre persone, come nel caso delle soluzioni orientate sul compito e sul problema per migliorare le prestazioni. L'altro è un apprendimento comunicativo, ciò che si intende quando comunichiamo. Questo dominio di apprendimento spesso investe sentimenti, intenzioni, valori e questioni morali. Per capire nell'apprendimento comunicativo si richiede che valutiamo:

- i significati dietro le parole
- la coerenza, la verità
- l'adeguatezza di ciò che viene comunicato
- la veridicità e la qualifica della comunicazione
- l'autenticità delle espressioni del sentimento.

Dobbiamo diventare, quindi, criticamente riflessivi dei presupposti della persona che sta comunicando. Le ipotesi su quanto comunicato includono le intenzioni, a volte implicite come sottotesto; ciò che viene dato per scontato, come la saggezza convenzionale; una particolare visione religiosa del mondo; se si intende ciò che viene detto e in che senso si intende, letteralmente o metaforicamente, come uno scherzo o una caricatura; il quadro di riferimento; la rilevanza e la tempistica della comunicazione e del contesto storico, e che ciò che viene comunicato entro quel riferimento. L'apprendimento comunicativo spesso comporta una valutazione critica di ipotesi che sostengono la giustificazione delle norme di consuetudine sociale (Habermas, 1984).

La maggior parte delle forme di apprendimento implicano elementi di entrambi i domini. Nell'apprendimento strumentale, il problem-solving e l'indagine seguono una logica ipotetico-deduttiva (verificare un'ipotesi e analizzare le conseguenze). Nell'apprendimento comunicativo, l'indagine assume una logica adduttiva metaforica (fare un'analogia, lasciare che ogni passo nella comprensione possa dettare il successivo). L'apprendimento può comportare una trasformazione nel quadro di riferimento in entrambi i domini.

Stabiliamo la validità delle nostre convinzioni problematiche con l'apprendimento strumentale empiricamente, grazie a test per determinare la verità di un'affermazione. Nell'apprendimento comunicativo, determiniamo, invece, la giustificazione di una credenza o una comprensione problematica attraverso il discorso razionale per arrivare

ad un giudizio più opportuno (che resta pur sempre temporaneo). Le uniche alternative al discorso per giustificare una credenza sono di fare appello alla tradizione, all'autorità, o alla forza. Qui la razionalità si riferisce alla valutazione delle ragioni per sostenere le proprie opzioni in modo oggettivamente possibile, scegliendo gli strumenti più efficaci a disposizione per raggiungere i propri obiettivi. Nell'apprendimento strumentale la razionalità è giudicata da se siamo in grado di raggiungere il successo tecnico nell'ottenimento dei nostri obiettivi (ad esempio, con il miglioramento delle prestazioni). Nell'apprendimento comunicativo la razionalità è giudicata dal nostro successo nel giungere ad un'intesa in merito agli argomenti a portata di mano (Habermas, 1984). La competenza strumentale-tecnica risulta più efficace nelle strategie orientate sul problema e sui compiti, mentre la competenza comunicativa si riferisce alla capacità del discente di negoziare i suoi scopi, valori, sentimenti e significati piuttosto che semplicemente agire su quelli degli altri. L'emancipazione è per Habermas (1984) un terzo dominio apprendimento, un processo di trasformazione che riguarda entrambi i domini. Sia l'apprendimento strumentale che l'apprendimento comunicativo entrano in gioco con le «cornici di riferimento» (Mezirow, 1991a): una cornice di riferimento è un punto di vista significativo, la struttura di presupposti e assunzioni attraverso i quali filtriamo le impressioni sensoriali. Si forma selettivamente e delimita la percezione, la cognizione, i sentimenti, predisponendo le nostre intenzioni, le aspettative e gli scopi. Le cornici forniscono il contesto per 'fare significato', in cui scegliamo cosa deve essere interpretato, e come un'esperienza sensoriale deve essere fatta propria.

I criteri perché si parli di un apprendimento trasformativo sono (Marsick, 2015):

1. revisione delle proprie prospettive di significato ( non solo una loro estensione o apertura)
2. messa in discussione delle credenze date per assunte
3. trasformazione delle prospettive di significato al fine di essere più inclusive, più differenzianti, aperte, emozionalmente capaci di cambiamento, e riflessive
4. trasformazione delle prospettive di significato porti ad una messa in azione nuova e con delle modalità differenti da quelle sperimentate sino ad ora.

I nostri sistemi di riferimento rappresentano spesso paradigmi culturali (quadri di riferimento collettivamente condivisi e vicendevolmente complementari). Un quadro di riferimento può comprendere intenzionalmente o incidentalmente un apparato filosofico, economico, sociologico, e orientamenti psicologici o teorie pure. Esso è composto da due dimensioni: un abito mentale e i conseguenti punti di vista. Gli schemi di significato comunemente operano al di fuori della consapevolezza. Essi arbitrariamente determinano ciò che vediamo e come lo vediamo, i rapporti di causa-effetto, gli scenari di sequenze di eventi, ciò che ci si aspetta dagli altri, e la nostra immagine di sé idealizzata (Mezirow, 2003). Suggestiscono, inoltre, una linea di azione che tendiamo a seguire automaticamente a meno di non sottoporla ad una riflessione critica. I nostri valori e il senso di sé sono ancorati nei nostri quadri di riferimento, ci forniscono un senso di stabilità, coerenza, comunità, e identità. Conseguentemente sono spesso carichi di emotività e fortemente difesi. I punti di vista altrui sono, talvolta, giudicati avversi agli standard fissati dai nostri punti di vista, mettendo in gioco le nostre strutture di riferimento, eventualmente giudicate come distorte, ingannevoli, mendaci. Un quadro di riferimento considerato più affidabile, come abbiamo visto, produce interpretazioni e opinioni che hanno maggiori probabilità di essere giustificate (attraverso valutazioni discorsive) o validate (attraverso valutazione empirica) rispetto a quelle costruite su una struttura di riferimento meno affidabile (Mezirow, 2003). Una struttura di riferimento più affidabile è più inclusiva, differenziante, permeabile (aperta ad altri punti di vista), criticamente riflessiva, emotivamente aperta al cambiamento, e integrativa dell'esperienza. L'apprendimento trasformativo è un processo in cui i propri quadri di riferimento vengono trasformati per essere più inclusivi, differenzianti, permeabili (aperti ad altri punti di vista), criticamente riflessivi sulle ipotesi, emotivamente in grado di cambiare, e integrativi dell'esperienza (Taylor, Cranton, 2012, p. 84).

La letteratura sull'apprendimento trasformativo sottolinea l'importanza della riflessione critica (Taylor, Cranton, 2012) nel processo di apprendimento. La riflessione può riguardare tre differenti patterns: il contenuto, il processo e le premesse delle prospettive di significato (Cranton, 2006). La maggior parte delle persone esperiscono una 'riflessione sul contenuto', durante la quale semplicemente mettono in discussione quali erano i loro valori. Come risultato sono capaci di riconfermare i loro valori e o aumentarne il livello di consapevolezza. Il secondo tipo di riflessione riguarda 'il

processo', che alcune persone sviluppano riflettendo sui loro valori. Questo processo di riflessione aiuta le persone a riconfermare i loro valori attraverso una comprensione più profonda dell'eziologia da cui essi derivano. La riflessione 'sulle premesse', o critica, deriva dal porsi alcuni quesiti, quali quello sull'importanza di alcuni valori, sull'esperienza, o su come gestire l'esperienza, sugli assunti socialmente costruiti, sulle credenze, o le sfide. Quello che si avvia è un processo di messa in discussione dei propri «abiti mentali» (Mezirow, 2003, p. 17), via via che aumenta la consapevolezza dei propri valori. Attraverso la riflessione critica, gli individui sviluppano una più profonda e più significativa comprensione di quello che sono facendo emergere le loro qualità innate. Gli abiti mentali sono definiti anche prospettive di significato, e sono ampi, astratti, orientanti, abituali modi di pensare, di sentire, di agire, influenzati dalle premesse che costituiscono un insieme di codici (Marsick, 2015, p. 18), mentre gli schemi di significato sono costellazioni di credenze, valori, giudizi, attitudini, e sentimenti che danno forma ad una particolare interpretazione individuale (Marsick, 2015, p. 18).

L'apprendimento, secondo Mezirow (1991b), attraversa quindi tre prospettive, che includono:

(a) le prospettive epistemiche, come prospettive di sostegno per lo sviluppo, stili di apprendimento o intelligenze cognitive e pattern sensoriali preferenziali di apprendimento. Sono le prospettive che attengono alle seguenti questioni: che conoscenza ho? Come l'ho ottenuta? Cosa necessito di fare per questa? (Marsick, 2015)

(b) le prospettive sociolinguistiche, quali le norme sociali, i ruoli e i codici culturali. Esse riguardano tali interrogativi: quali sono le norme sociali? Come hanno influenzato me e gli altri? Perché sono importanti? (Marsick, 2015)

(c) le prospettive psicologiche, come il concetto di sé, il *locus of control* e la tolleranza dell'ambiguità. Si tratta di costrutti inerenti: come vedo me stesso? Come ho costruito questa immagine di me? Perché dovrei metterla in discussione? (Marsick, 2015).

Queste percezioni filtrano la propria visione e si riferiscono alle informazioni acquisite ed alle esperienze fatte. Gli studenti possono essere inconsapevoli delle prospettive che modellano il loro modo di capire, e/o che formano la loro visione del mondo.

L'apprendimento trasformativo è l'individuazione di come si sa, si capisce, e la ricostruzione della comprensione delle strutture sottostanti.

Vediamo qui di seguito i fattori che condizionano le prospettive di significato:

Prospettive epistemologiche	Prospettive sociolinguistiche	Prospettive psicologiche
prospettive della fase di sviluppo	norme sociali/ruoli	<i>locus of control</i>
stili cognitivi/di apprendimento/ di intelligenza	codici culturali/linguistici	inibizioni
frequenza degli eventi per l'identificazione degli andamenti	giochi linguistici	meccanismi di difesa
consapevolezza	filosofie/teorie	concetto di sé
Preferenze nell'apprendimento sensoriale	<i>script</i>	preferenze caratteriologiche
criteri di valutazione esterni/interni	socializzazione primaria e secondaria	bisogni nevrotici
focalizzazione globale/sui dettagli	etnocentrismo/multiculturalità	allontanamento/avvicinamento
riflessività		divieti interiorizzati
reificazione		
pensiero concreto/astratto		

Tabella 1: le prospettive di significato nella teoria di Mezirow (1991a).

La reinterpretazione di credenze, di giudizi di valore e di assunzioni di base significa la modifica delle prospettive di significato, o degli schemi di significato che le costituiscono, attraverso la riflessione critica indotta da «dilemmi disorientanti» (Mezirow, 1991a): il momento della trasformazione è collocata storicamente, è un processo che prende del tempo e che richiede energia. Il tempo del presente e della trasformazione è il tempo dell'incontro tra il passato (le esperienze condotte) e il futuro (le proprie intenzioni e aspettative, condite di paura e speranza). Per Mezirow (1991a) nel processo di apprendimento trasformativo le interpretazioni precedenti sono rielaborate in virtù di azioni future. Il modo in cui le nuove prospettive di significato portano alle azioni è qualcosa di ancora enigmatico, mai esaustivamente affrontato perché è qualcosa non solo razionale e metacognitivo, ma anche emotivo. L'analisi

riflessiva critica che processa le interpretazioni precedenti concerne desideri, motivazioni, coraggio, iniziativa, non è solo applicazioni di principi e di piani di azione ma coinvolge l'intera persona. Già in quest'assunto sono evidenti gli spunti derivati dalla teoria di Freire (1970a) nel discorso di Mezirow. Le emozioni giocano un ruolo importante (Dirkx, 2008) e danno energia per il più razionale lavoro di trasformazione di significato. Freire (1970a), al riguardo, individua nell'emancipazione la trasformazione delle prospettive di significato, attraverso cui le persone trasformano se stesse in autori e decisori attivi nei propri sistemi sociali, e quando gli individui sono nei sistemi politici e culturali oppressivi, diventa difficile per loro cambiare le regole, a meno che non si crei una sorta di interstizio, anche mentale, uno spazio libero (reale o intrapsichico), dove poter immaginare un avvenire differente. In questo spazio avviene la trasformazione, i cui margini straborderanno e contamineranno trasformandolo l'intero sistema di appartenenza.

Come avvengono i processi di trasformazione anche se gli individui cercano di incontrare un mondo prevedibile in cui possono rimanere identici a se stessi, in sostanza di mantenere l'omeostasi? Nelle azioni quotidiane, la causa per la trasformazione (con lo sviluppo di nuove configurazioni della relazione tra sé/mondo) si trova in una perturbazione imprevista delle azioni in corso. Si tratta di una crisi all'interno della vita giorno per giorno. La crisi della relazione sé/mondo impone la ricerca di nuovi modi di affrontare il problema in questione. Nuove configurazioni della relazione tra sé e il mondo, quindi, non emergono dal nulla, ma sono quelle possibilità che non sono stati realizzate prima. La trasformazione della relazione tra sé e il mondo in una nuova logica di funzionamento è effettuata in tre passi:

- (1) di fronte ad una inibizione di azioni concrete si esperisce una crisi
- (2) sono prodotte immagini interiori fuori della sfera di possibilità
- (3) sono elaborate e tradotte in modi appropriati per risolvere la crisi. D'ora in poi, quando la nuova configurazione viene implementata, la logica della sua riproduzione segue questo nuovo principio finché non si verifica la prossima crisi.

Questa nozione dell'interazione del singolo e del collettivo rappresentata da strutture interne ed esterne, è supportata da recenti scoperte nell'ambito delle neuroscienze sociali. Lieberman (2013) presenta prove che dimostrano il modo in cui il cervello è

letteralmente cablato per la connessione. Questo si estende non solo alla motivazione a connettersi e ad essere in armonia con quelli nel nostro ambiente sociale: i percorsi neurali per il dolore e la connessione sociale in realtà si sovrappongono, fornendo una guida per la connessione sociale, forte come l'unità per soddisfare altre esigenze fisiche di base. Anche il riferimento ai neuroni-specchio (Iacoboni, 2008; Strollo, 2008) risulta essere calzante per comprendere la nostra propensione di base a evolvere nell'intersoggettività. Per Mezirow (1978; 1991a), sussistono diversi modi apprendere, quali elaborare un punto di vista esistente, stabilire nuovi punti di vista, trasformare i nostri punti di vista e trasformare le nostre abitudini mentali (Marsick, 2015, p. 20). La riflessione critica porta a prospettive che sono più differenzianti, inclusive, permeabili e integranti. Il Discorso Razionale (Marsick, 2015, p. 23) comporta l'avere un'informazione accurata e completa, essere liberi dalla coercizione e dalle percezioni distorte, essere capaci di dare valore all'evidenza e di valutare oggettivamente gli argomenti, di essere aperti a prospettive alternative, di avere uguali opportunità per partecipare, e essere capaci di accettare consensi informati, oggettivi e razionali come test di validità (Marsick, 2015, p. 23).

Nel contesto di questa discussione, è interessante esaminare alcuni risultati di un recente studio che esamina il collegamento del singolo e del collettivo attraverso la ricerca di come le strutture interne e esterne co-evolvano durante il processo di apprendimento trasformativo (Kennedy-Reid, 2012). Come risultato, la trasformazione individuale è stata attivata dal passaggio di interiorizzazione di un aspetto esterno in interno. I partecipanti hanno descritto la natura essenziale di interdipendenza tra strutture esterne e interne, spiegando come sono diventati consapevoli della profondità e dell'ampiezza di influenze esterne, e sono stati in grado di spostare i propri punti di vista mentre muovevano la loro attenzione su una struttura interna piuttosto che concentrarsi su una struttura esterna. In un altro studio (Kennedy-Reid, 2012), i partecipanti hanno raccontato come il loro *habitus* si è formato nel contesto delle prime relazioni basate su ruoli sociali (figlio, fratello), e come questi rapporti familiari si sono dimostrati più resistenti al cambiamento. Si è parlato anche dei pregiudizi e delle aspettative legate ai loro molteplici ruoli (coniuge, genitore, fratello, collega di lavoro, amici), che descrivono come un cambiamento nella loro prospettiva interna abbia portato a miglioramenti in molti dei loro rapporti. L'interazione dinamica tra gli aspetti congiuntamente specifici e gli *habitus* basati sui ruoli delle strutture interne dei



partecipanti ha evidenziato le tensioni vissute durante il processo di apprendimento trasformativo. Nelle loro storie di apprendimento trasformativo (Kennedy-Reid, 2012), i partecipanti riportano l'influenza delle strutture esterne nella formazione, riformando e trasformando l'*habitus*. La dualità reciproca tra le strutture esterne e interne è stato più evidente per i partecipanti che hanno ampliato non solo i propri punti di vista attraverso la trasformazione, ma si sono impegnati a servire la comunità a livello più ampio per supportare il processo di apprendimento trasformativo per gli altri. Tali ricerche dimostrano empiricamente la forza dell'accoppiamento strutturale tra strutture interne ed esterne, la loro reciprocità e interazione interdipendente (Kennedy-Reid, 2012, p. 236). Thompson (2007) descrive tale accoppiamento strutturale come la storia di interazioni ricorrenti tra due o più sistemi che porta ad una congruenza strutturale tra loro (ivi, p. 45). Mezirow ha osservato che la trasformazione avviene attraverso un'auto-riflessione razionale critica e l'impegno comunicativo nella conversazione con gli altri (Cranton, 2006; Mezirow, 1997; 2000) e porta ad agire riflessivamente e criticamente sull'intelaiatura epistemologica di riferimento (Mezirow, 2000), trasformandola. In particolare, l'Autore (2000) ha sottolineato che prendere il punto di vista dell'altro comporta un processo intrapersonale e interpersonale, utilizzando i *feedback* per adeguare i messaggi all'altrui punto di vista (Mezirow 2003, pp. 59-60).

Quando si parla, tuttavia, di apprendimento trasformativo? I ricercatori hanno cercato di operativizzare alcuni precursori dell'apprendimento trasformativo (Brock, 2010; Snyder, 2008). La presenza di questi precursori non assicura che una trasformazione abbia avuto luogo, ma piuttosto indica che qualche cambiamento di prospettiva ha o avrà luogo se l'individuo continua il processo di riflessione e revisione delle sue ipotesi. I precursori per l'apprendimento trasformativo sono:

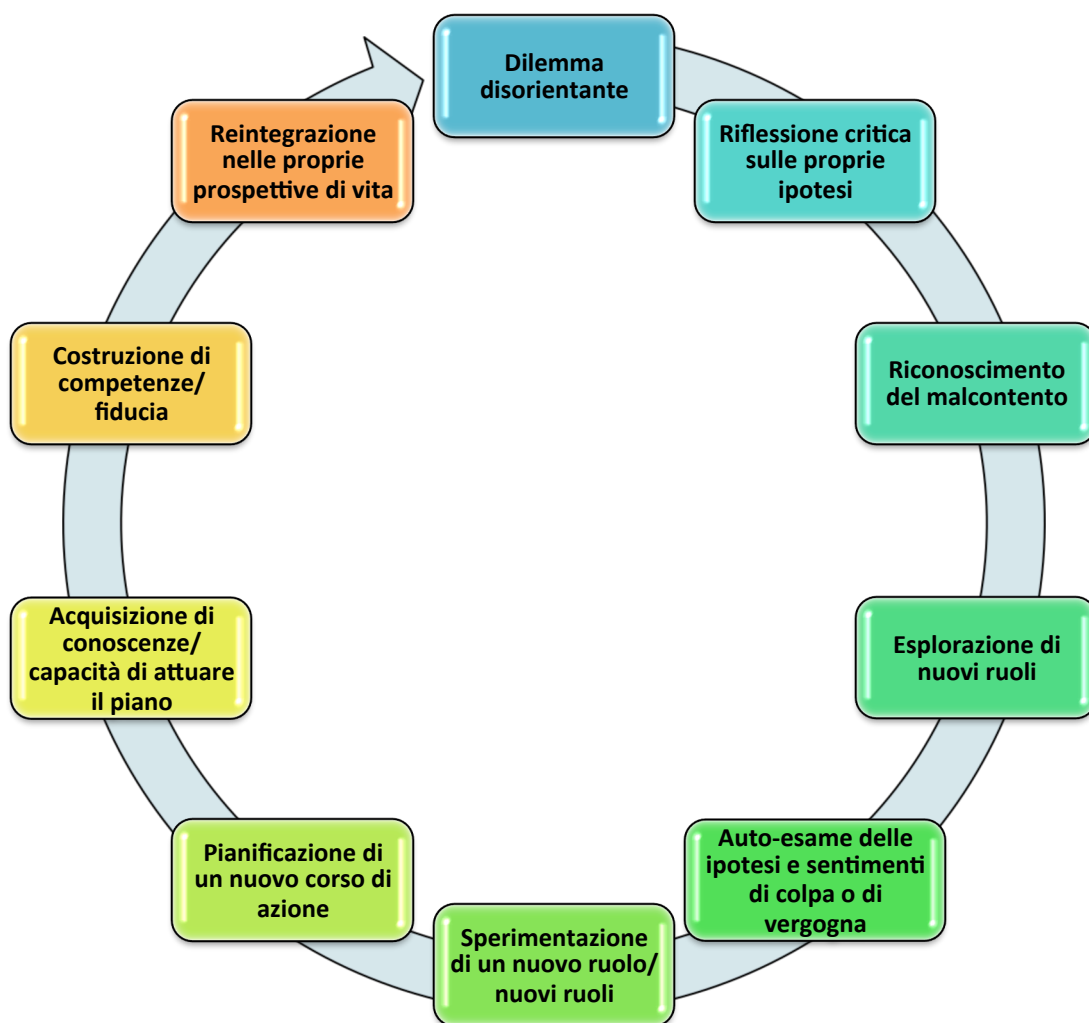


Figura 1: la teoria dei dieci step precursori (Brock, 2010)

Il dilemma disorientante è un'acuta crisi personale interna (Taylor, 2000) e si riferisce ad alcune esperienze rese problematiche per e dalle comprensioni attuali e dalle cornici di riferimento. Le persone sentono un dilemma disorientante anche quando non intraprendono un'azione o un cambiamento pur avendo esperito la trasformazione attraverso il processo di pensiero critico e il discorso riflessivo: in questo caso, sperimentano un *gap* tra i loro valori e la realtà, mentre altri che hanno attraversato la riflessione sul contenuto o sul processo semplicemente hanno avvertito la riconferma dei loro valori e considerato il loro credo come un principio guida nella propria vita. Le persone ricavano una nuova prospettiva sulla vita e sul lavoro una volta esperito un

dilemma disorientante: il risultato finale è un nuovo agire, la sperimentazione di una strada sino a quel momento non intrapresa. Chiaramente l'accrescimento dell'autoconsapevolezza, la scoperta dei valori, e l'incontro con altre persone favoriscono lo scambio reciproco di *insight*, prospettive, e valori che accrescono l'effetto dell'apprendimento trasformativo.

I dilemmi disorientanti fanno parte dello sviluppo comune delle persone, ma non possono essere risolti senza comprendere i modi in cui la percezione, il pensiero e l'azione hanno distorto la via in cui abbiamo definito il problema e noi stessi in relazione ad esso. Questo implica che gli individui acquisiscano consapevolezza della loro abilità a dare forma alle proprie vite. Il modo in cui le persone fronteggiano i dilemmi disorientanti che incontrano possono essere i più disparati.

Mezirow (2000) ha continuato come riconoscendo i presupposti sociali, economici, politici, psicologici e religiosi che formano queste strutture possiamo ricostruire la nostra struttura personale di riferimento sul concetto di sé, obiettivi e criteri per valutare il cambiamento.

Le fasi che si originano a partire dal dilemma disorientante sono (Mezirow, 1978; 1991a):

- (1) dilemma che disorienta;
- (2) auto-esame critico;
- (3) valutazione critica delle assunzioni e delle ipotesi sul ruolo sessuale, sugli stereotipi, e senso di alienazione da ruoli sociali e dalle aspettative date per scontate;
- (4) relativo malcontento per i ruoli sociali assunti;
- (5) esplorazione delle opzioni per nuovi modi di vivere;
- (6) competenza, costruzione e fiducia in se stessi e nei nuovi ruoli;
- (7) programmazione di corsi di azione e di acquisizione di conoscenze e competenze per la realizzazione dei propri progetti;
- (9) tentativi temporanei di sperimentazione di nuovi ruoli;

(10) reinserimento nella società sulla base delle condizioni dettate dalle nuove prospettive.

Gli elementi integranti del processo di apprendimento trasformativo sono l'assumere la prospettiva degli altri, il fare una valutazione attiva delle ipotesi alla base dei nostri ruoli, e decidere se agire secondo le nuove prospettive. La decisione di intervenire è più importante dell'agire stesso, perché comporta una scelta e una chiara intenzionalità trasformativa.

Mezirow credeva impossibile per le persone tornare alla vecchia prospettiva: egli ha osservato che le società che enfatizzano l'individualità e rapporti di valore contrattuali potrebbero incoraggiare le trasformazioni prospettiche, in contrasto con le società gruppalì e familistiche che considerano le relazioni biologiche immerse nella tradizione di famiglia, di casta e di classe (Mezirow, 1978, p. 106). Mezirow è riconoscente a Freire per il concetto di conscientizzazione (Freire, 1970a, p. 90) che sembrerebbe avere punti di contatto con la trasformazione prospettica. Il processo di Freire prevedeva che gli educatori sollecitassero i problemi degli abitanti dei villaggi facilitandone la riflessione critica su questi temi attraverso il dialogo (Freire, 1970a). Mezirow ha riconosciuto che il processo di conscientizzazione inizia con un dilemma che disorienta, e comprende l'importanza del dialogo. Il paradigma emancipatorio diventa, quindi, uno dei punti fermi della teoria dell'apprendimento trasformativo.

Mezirow ha preso in prestito il concetto di sistemi di significato e di prospettive di Kuhn (1962) e di abiti mentali di Habermas (1984). La trasformazione delle prospettive era il processo di emancipazione e di acquisizione di coscienza critica sul come e sul perché strutture di presupposti psico-culturali vincolino il modo in cui vediamo noi stessi e le nostre relazioni, per consentire una più inclusiva e sottile integrazione di esperienze e significati al fine di agire secondo nuovi assunti. Le prospettive di significato assomigliano ad un paradigma cognitivo che coinvolge le dimensioni personali, conative e affettive, comprendono schemi di significato, aspettative relative a rapporti di causa-effetto, ruoli, azioni sociali, valori e ai sentimenti e azioni che guidano il modo in cui viviamo, sentiamo, capiamo, giudichiamo e agiamo.

Nella revisione negli anni Duemila del suo testo originario, Mezirow (2000) ha riconosciuto il ruolo dei sentimenti nel processo di apprendimento trasformativo e ha

riconosciuto che una gamma più ampia di emozioni potrebbe verificarsi durante il periodo di autocritica. Mezirow (2000) riconosce il ruolo delle emozioni e delle altre componenti riflessive e metariflessive del processo di apprendimento trasformativo: entrano, quindi, in gioco anche la paura, la rabbia, la sorpresa e l'intuizione, come l'*insight* che possono favorire il cambiamento degli assunti delle proprie prospettive di significato. Alcuni aspetti non vengono considerati nella teorizzazione di Mezirow, quali l'apprendimento implicito, inconscio, l'inconscio collettivo, le alleanze inconsce e tutto quanto viene teorizzato da approcci più psicodinamici all'adulthood. Tali divergenze costituiscono ad oggi nuovi spunti per ampliare e riconsiderare, alla luce della complessità e della molteplicità dei sé, la teoria originaria dell'apprendimento trasformativo e le sue dimensioni prassiche ed esperienziali.

Nel panorama italiano, il filone dell'educazione degli adulti (Orefice, 1997) riconosce alla ricerca nel campo dell'andragogia statunitense il merito di aver connotato in maniera scientifica e rigorosa il concetto di *Adult Learning* (Federighi, 1997, p. 33). L'andragogia di Knowles (*Ibidem*) si sviluppa in quanto reazione ad approcci che danno il mondo come un qualcosa di predeterminato, considerando la conoscenza come un qualcosa costruito dall'adulto, e non ricevuto dall'ambiente. L'esperienza del mondo che gli individui fanno e la costruzione di significati che essi compiono attraverso l'esperienza sono i dati più importanti per l'apprendimento. L'apprendimento viene «visto come un processo interattivo, di interpretazione, integrazione e trasformazione del nostro mondo esperienziale. Esso deve essere considerato, pertanto, più come un processo sia soggettivo che oggettivo» (*Ibidem*). Nel modello sostenuto dalla «pedagogia critica», quale quello di Mezirow (2000) e di Brookfield (2000), «il concetto di SDL [*Self-Directed Learning*, Autoformazione, ndR] si qualifica per porre in condizione il soggetto di mettere in discussione le proprie assunzioni circa il mondo in cui lui vive e lavora. Questo processo formativo, criticamente riflessivo, si sposa con l'azione diretta a modificare il modo in cui le organizzazioni e le società in generale sono strutturate e funzionano» (Federighi, 1997, p. 36).

Per Mezirow (2006) l'azione individuale è un'azione sociale, per cui la sua teorizzazione non è mai strettamente confinata al discorso individuale, ma si apre al piano del discorso critico ed emancipativo più di quanto sia stato teorizzato. come forma di apprendimento per imitazione che rafforza o indebolisce un certo

comportamento, oppure favorisce l'acquisizione di un comportamento nuovo. Come si evolverà questa teoria in corso? Come Taylor (2007) ha sottolineato, i fattori di contesto influenzano e impattano sui risultati della trasformazione delle prospettive, tra cui il livello socio-culturale (razza, classe, genere, e cultura), interpersonale (come l'effetto di sostegno e di stigma sociale), situazionale (contesti specifici per l'esperienza di quella persona), livello biografico (particolari momenti della vita personale). L'effetto del potere nel processo di apprendimento trasformativo resta argomento per ulteriori indagini: in che modo il potere influenza il processo di apprendimento trasformativo in contesti diversi? Come viene evidenziato il potere nelle aspettative culturali, e come influenza il processo di apprendimento trasformativo?

Ci si chiede qual è il livello di sviluppo emotivo richiesto per l'apprendimento trasformativo, quali emozioni (se positive o negative) hanno maggiore impatto sul cambiamento delle prospettive di significato e qual è il livello di competenza sociale necessario per gestire l'imprevedibilità rischiosa della trasformazione. Non bisogna, infatti, dimenticare che si può anche essere resistenti al cambiamento, pur avendo acquisito consapevolezza dei limiti delle proprie prospettive di significato. Cosa accade quando le persone non vogliono cambiare? Perché resistono ai processi di apprendimento?

Solo il tempo ci dirà come la teoria dell'apprendimento trasformativo di Mezirow si evolverà. Le critiche e le rivisitazioni future possono solo costituire nuove impalcature per una teoria ancora in fieri.

Le dimensioni essenziali dell'apprendimento trasformativo sono l'esperienza, l'immaginazione (una sorta di spazio interiore con immagini ma anche con intenzioni, desideri, paure ed emozioni), la gruppaltà, concepita come spazio intersoggettivo della condivisione e della cooperazione per la co-costruzione di prospettive condivise. L'esperienza è il *background* dell'immaginazione, le dà una forma. L'immaginazione permette agli individui di avviare un lavoro di creazione. La gruppaltà interroga e valuta i prodotti dell'immaginazione e insieme ne seleziona gli scenari più promettenti. Individualmente agisce una tensione tra quanto esperito e quanto desiderato, mentre gruppalmente c'è un'analisi critica riflessiva e una mediazione tra punti di vista contraddittori. Questo è lo spazio del dilemma, e del dilemma disorientante. C'è bisogno di uno spazio concettuale libero perché prenda forma un apprendimento

trasformativo: le cornici mentali sono limitate e in una certa tensione con lo spazio libero. Lo spazio libero può essere reso ‘pieno’ dall’emergenza dei bisogni e dei piani di azione per rispondere a questi, rivoluzionando, cambiando le strutture mentali preesistenti. Riferendoci a Maturana e Varela (1992) e ad Edgar Morin (2005), scegliamo il termine «auto-eco-poiesi» (Strollo, 2008) per i processi di trasformazione che avvengono quando gli esseri umani e i loro spazi vitali coevolvono. Nell’apprendimento trasformativo, gli attori dell’apprendimento e i loro contesti si co-trasformano reciprocamente attraverso l’interazione dinamica in processi continui di soggettivazione e oggettivazione. Questo avviene anche di fronte ad un’esperienza nuova, e per questo non ancora elaborata. Attraverso l’analisi critica riflessiva, l’apprendimento trasformativo diventa conscio e ancorato nel tempo, permettendo ai soggetti in formazione di creare connessioni tra differenti contenuti e competenze, attivandoli anche più facilmente.

Il più recente e macroscopico evento dedicato all’apprendimento trasformativo (Mezirow, 2000) è stata l’undicesima Conferenza Internazionale sull’Apprendimento Trasformativo, svoltasi dal 23 al 26 Ottobre 2014, presso il Teachers College, Columbia University, New York. Il tema della Conferenza rifletteva un’attenzione particolare per il cercare/creare lo ‘spazio’ per una comunità scientifica unita, che abbracci tutte le teorie principali sull’apprendimento trasformativo. Il *setting* della creazione è stato il Teachers College, dove Mezirow ha iniziato la sua carriera. La chiamata era quella di riflettere insieme, parlare insieme, e stare insieme nelle proprie differenze, per interrogarsi e apprendere. In quanto comunità scientifica si è avvertito forte il bisogno di una ricerca che durasse tutto il corso della vita, e che si ponesse problemi proprio su cosa significhi crescere, evolvere, e trasformare le configurazioni della propria persona, e del modo in cui questa agisce nel mondo. La finalità della Conferenza sull’Apprendimento Trasformativo è costruire e ri-costruire un approccio teorico-scientifico all’apprendimento trasformativo che momento dopo momento, *step-by-step*, sia sempre inclusivo, permeabile, flessibile, e profondo, rispetto ai contributi innovativi, senza tradire l’ossatura concettuale originaria: le aperture al divergente consentono poi di reinterpretare la natura e l’influenza dei cambiamenti contemporanei sulle teorie scientifiche proposte. Lo ‘spazio’ che ci circonda è sia lo spazio vitale, della vita, sia quanto fisicamente delimitato da un tempo e da un’estensione, sia l’ambiente fisico, sociale, culturale, psicologico, temporale e liminale che guida e contiene l’azione e le

interazioni umane. D'altronde, è questo il senso della co-evoluzione, dell'apertura alle nuove stimolazioni che attivano configurazioni di pensiero sempre nuove e sempre divergenti rispetto alle precedenti (Strollo, Romano, 2015).

Una delle critiche che sono state mosse alla teoria di Mezirow è quella di aver enfatizzato l'aspetto razionale e la mancanza di attenzione per il ruolo del corpo e delle modalità emotivo/affettive della conoscenza: eppure la riflessione critica e il dialogo razionale restano due capisaldi della prospettiva di Mezirow. Si intende riportare luce sulle dimensioni incarnate e narrative delle pratiche che promuovono apprendimento trasformativo, all'interno, si badi bene, di contesti educativi. L'apprendimento avviene nei contesti sociali e nei corpi, non solo nelle menti, perché l'apprendimento incarnato e narrativo non è esclusivamente una modalità razionale di costruzione del significato delle esperienze quotidiane, ma una opportunità per ampliare le nostre conoscenze dei processi formativi e trasformativi nell'educazione degli adulti, strettamente interconnessi e relativi gli uni agli altri. Il modo in cui raccontiamo la propria storia ricostruendola include più di una modalità cognitiva di significazione, coinvolgendo dimensioni somatiche e emotive (Clark, 2010). L'apprendimento incarnato coinvolge sensazioni cinestesiche, affettive, e spirituali, le quali non solo derivano dall'esperienza, ma la rendono credibile, verosimile, performativa. Dobbiamo, quindi, estendere e includere le modalità espressive prelinguistiche e non-verbali dei processi di apprendimento e di significazione. E' dunque l'intera persona ad esser coinvolta nei processi di apprendimento. L'apprendimento si colloca nel muoversi toccando con mano, nelle esperienze incarnate che sono emotivamente impegnative e solidificate, modificate, e condivise nelle storie di vita narrative e attraverso pratiche sociali condivise. Le principali critiche mosse alla teoria di Mezirow (1978; 1991a; 2000) sono quelle avanzate da Clark e Wilson (Mezirow, 1991b), che affermano che la teoria dell'apprendimento trasformativo è separata dal contesto ed è influenzata dai valori tipicamente maschili dell'individualismo, della razionalità e dell'autonomia. A tal riguardo, Mezirow (1991a) non assume una concezione unificata razionale del Sé, e chiaramente riconosce la relazione dialettica tra l'individuo e la società. Tennant (1993; 1998) accusa Mezirow (1991b) di confondere la trasformazione con l'evoluzione normale dello sviluppo, che è supportata dal progressivo cambiamento delle prospettive di significato (Marsick, 2015, p. 38). Secondo Tennant, «il concetto di sviluppo del Sé lungo tutto il corso della vita è esso stesso una costruzione sociale, e molti cambiamenti



normativi del ciclo di vita possono essere vissuti come cambiamenti fondamentali nella visione del mondo ma in realtà si adattano abbastanza ai pattern attesi del ciclo di vita» (Marsick, 2015, p. 39).

Tennant (1993; 1998) attua una distinzione tra sviluppo psicologico ‘normativo’ (attraverso le fasi o gli stadi del ciclo di vita attesi all’interno di una data visione del mondo), e il tipo di slittamento evolutivo implicato dalla trasformazione delle prospettive di significato, che coinvolge alcuni livelli della critica sociale (quale, il mettere in crisi una data visione del mondo) (Marsick, 2015, p. 40). Collard e Law (Mezirow, 1989) sostengono che Mezirow (1978) è alquanto insicuro sulla collocazione della sua teoria emancipativa, e pertanto, mentre i sostenitori dell’approccio Freiriano (1970a) hanno apertamente una prospettiva e una programmazione politica, la teoria di Mezirow consente una certa quota di distacco politico, e questo anche per la mancanza di una teoria comprensiva, coerente del cambiamento sociale, evidente nei suoi selettivi interpretazione e adattamento della teoria di Habermas, e parzialmente dipendente dai problemi all’interno della propria rielaborazione del lavoro di Habermas (Mezirow, 1989; Marsick, 2015, p. 41). Hart (1990), inoltre, afferma che né Mezirow né Habermas parlano dell’assertività della vita, forza positiva della tendenza affettiva o di piacere dell’interazione umana, dove gli interlocutori non astraggono dalla concretezza del loro corpo. Riguardo al potere Hart (1990) ritiene che posizionando il problema del potere al centro dell’analisi e concependo l’educazione emancipativa primariamente come una forma di azione comunicativa, la lista delle distorsioni è associata strettamente alle tre dimensioni dell’azione comunicativa: la dimensione socio-culturale, interpersonale e intrapersonale. Tutte queste tre dimensioni sono fortemente interrelate e un tentativo di criticare una distorsione, che può accadere in una particolare dimensione, non può essere scisso dalla critica degli altri due (Hart, 1990; Marsick, 2015, p. 44).

Mentre l’approccio di Mezirow è considerato cognitivo-razionale, il modello di Kegan (Kegan, 1982; 1994; 2000) è considerato costruttivo-di sviluppo, a cui si aggiungono quello olistico (Yorks & Kasl, 2002), quello immaginativo-affettivo (Dirkx, 2006) e quello della emancipatoria-critica (Freire, 1970). Solo l’approccio della teoria emancipatoria-critica include l’intenzione della trasformazione sociale, gli altri si focalizzano sulla trasformazione individuale. Nell’approccio cognitivo-razionale e costruttivo-di sviluppo, le cornici di riferimento di una persona si trasformano

attraverso processi razionali come la riflessione critica. Nell'approccio immaginativo-affettivo, cosa trasforma è l'accesso di una persona all'informazioni nel suo inconscio; attraverso processi immaginativi e l'attenzione alla sfera effettiva, una persona sviluppa una più sofisticata comprensione di sé.

Il modello di Kegan viene definito come Teoria Costruttivista dello sviluppo (1982; 1994; 2000) e ha influenzato molto la teoria dell'apprendimento trasformativo di Mezirow (1991a; 2000). Essa «riguarda i modi in cui ciascuno costruisce l'esperienza e ne sottolinea i principi organizzativi (le strutture), e non è soltanto meramente come uno pensa ma come ciascuno costruisce la propria esperienza includendo il proprio pensiero, il proprio sentire, e la propria relazionalità sociale» (Marsick, 2015, p. 7).

La teoria costruttivista dello sviluppo si basa su tre idee fondamentali: la prima è il Costruttivismo, secondo cui gli individui attivamente costruiscono o creano il senso della propria esperienza. La seconda è l'idea dello Sviluppo, per la quale i modi degli adulti di creazione del significato si sviluppano col tempo, e la terza è l'idea di Struttura, influenzata dall'equilibrio tra soggetto-oggetto (Kegan, 1982; 1994; 2000). Kegan (1994) guarda alla crescita psicologica come sviluppo di principi di organizzazione dell'esperienza successivamente più complessi, e considera questi principi non soltanto come ciascuno pensa ma anche come ciascuno costruisce la propria esperienza più ampiamente includendo il proprio pensare, sentire e la propria capacità di relazione sociale. Per Kegan (1994), un principio di organizzazione mentale ha una logica o più propriamente un linguaggio epistemologico interno. La struttura profonda di ogni principio di organizzazione mentale è la relazione soggetto-oggetto (Marsick, 2015, p. 8). La struttura per la creazione di significato dipende dall'equilibrio tra soggetto-oggetto, e questa differenza è particolarmente evidente quando si distingue tra quello su cui un individuo può costruire una prospettiva, considerato 'oggetto', e quello in cui un individuo è incarnato e per cui non può essere visto come responsabile, essendo 'soggetto a' (Marsick, 2015, p. 9). Nella teoria a cinque stadi di Kegan (1982; 1994), gli stadi primordiali sono rispettivamente lo stadio 0 e lo stadio 1, il secondo stadio è lo stadio Strumentale, il terzo stadio è lo stadio della Socializzazione, il quarto stadio è lo stadio della Auto-determinazione, e il quinto stadio è lo stadio dell'Intersoggettività, con la trasformazione del Sé (Kegan, 1982; 1994).

## *Trajectory* of Growth & Transitions

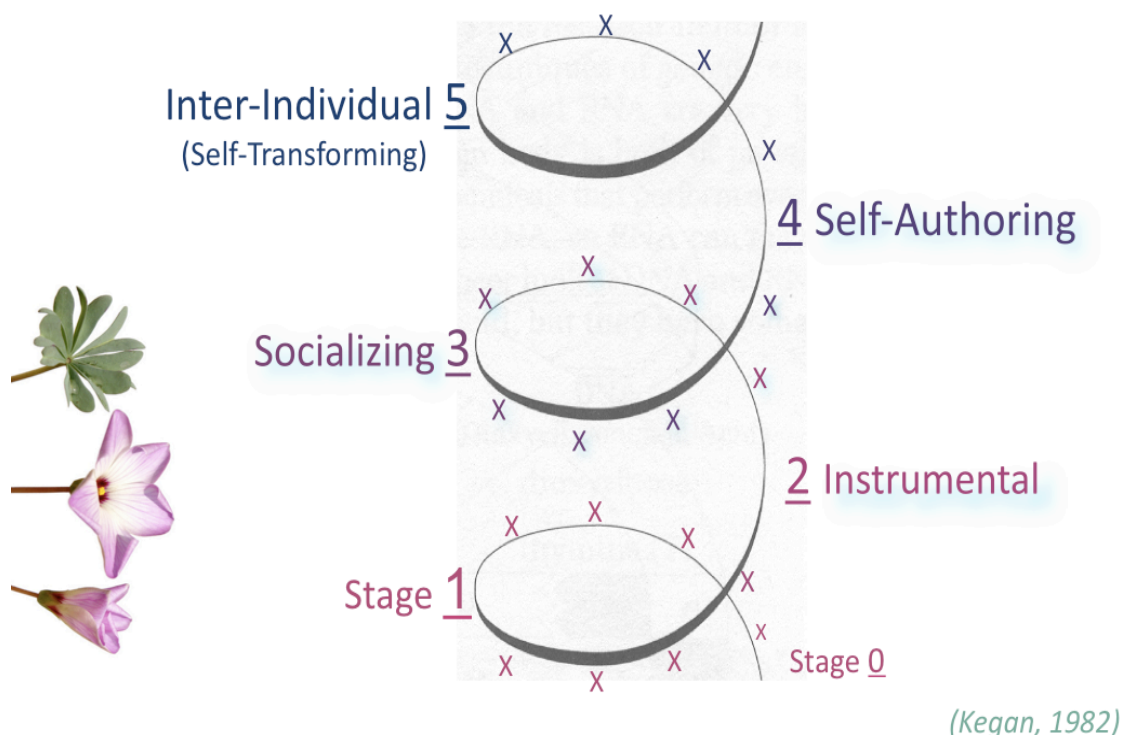


Figura 2: il modello di Kegan (1994)

In merito alle future prospettive di ricerca, Howie e Bagnall (2013) sottolineano aspramente la necessità di adottare anche impianti di ricerca quantitativi e misti per approfondire l'apprendimento trasformativo, asserendo che spesso tale costrutto è sottoposto alle vaghezze e alle soggettività dei ricercatori, i quali si arrogano la possibilità di decidere se qualcosa si è trasformato o meno nei partecipanti alle loro ricerche. Probabilmente la difficoltà principale nel costruire e implementare uno strumento di *assessment* quantitativo per l'apprendimento trasformativo risiede nella possibilità di determinare se è avvenuto o meno un cambiamento e che cosa sia realmente cambiato, se le prospettive di significato o gli schemi già consolidati sono stati ampliati, modificati, per far fronte alle situazioni incoerenti, incerte e confuse della pratica. I *trend* di ricerca attualmente più diffusi sono metodologie qualitative sempre più sofisticate, come *narrative inquiry*, autoetnografia, studi longitudinali e metodi misti (Taylor & Snyder, 2012), a cui si aggiunge un filone di ricerca quantitativa in corso. Lo strumento più importante attualmente in voga è il «Learning Activities Survey Questionnaire» (King, 2009), di cui esiste una versione in italiano validata

(Strollo, Vittoria, Romano, Brock, 2014; Striano, Strollo, Romano, 2014). Il Learning Activities Survey è una check-list costituita da quattro pagine e basata sulla teoria dei dieci *step* precursori e del dilemma disorientante dell'apprendimento trasformativo. Viene adoperata per osservare se un'esperienza di apprendimento, in contesti educativi formali, non formali o informali, può essere considerata un'esperienza di apprendimento trasformativo.

Altra proposta da considerare per la valutazione dell'apprendimento trasformativo è quella di stabilire strumenti di *assessment* per identificare aspetti particolari del cambiamento, come quelli riguardanti la propria professionalità o gli atteggiamenti: il rischio, tuttavia, è di parcellizzare per oggettivare una trasformazione che ha di per sé la caratteristica di essere olistica.

Il rischio che si corre è quello di cadere nella ridondanza teorica e di ricerca, con una forte enfasi deterministica sul catturare le esperienze di apprendimento trasformativo e replicarle in differenti contesti, sottostimando il bisogno di una analisi teoretica sempre più in profondità e la necessità di studi su larga scala. I limiti più forti delle ricerche sull'esperienze di apprendimento trasformativo sono la focalizzazione sulle percezioni soggettive dei partecipanti alla ricerca: e l'esplorazione dei dati in profondità, anche con la convalida dei partecipanti, pone comunque limiti di generalizzabilità dei dati ricavati.

Altro punto su cui interrogarsi è la dimensione del tempo: quanto tempo richiede un apprendimento trasformativo? In quanto tempo si dipana? E per quanto tempo se ne osservano gli effetti? Alcune posizioni teoriche sostengono la necessità di avere un apprendimento consolidato nel tempo, mentre altre posizioni ricorrono all'idea di una puntualità temporale dei processi trasformativi fondata sulla significatività come criterio centrale per la trasformazione delle prospettive di significato.

Kegan (1982; 1994; 2000) attua una distinzione importantissima tra apprendimento informativo e trasformativo: quello che rende l'apprendimento veramente trasformativo non è solo lo spostamento con l'apertura dei propri schemi di significato, ma l'averli modificati, trasformati, cambiati. Basandosi sulla teoria costruttiva-evolutiva (Kegan, 1982; 1994; 2000), definiamo apprendimento trasformativo l'implementazione delle capacità in campo cognitivo, affettivo, interpersonale, intrapersonale, che permettono ad una persona di gestire al meglio la complessità dell'apprendimento,

dell'insegnamento, dell'orientamento e della vita (Drago-Severson, Maslin-Ostrowski, 2014). L'apprendimento trasformativo permette ad una persona di assumere una prospettiva più ampia su se stessa e gli altri. Al contrario, l'interesse di un apprendimento informativo è quello di aumentare il contenuto e/o le competenze nella conoscenza. Imparare da (o nella) esperienza può essere sia informativo sia trasformativo. L'esperienza di apprendimento può essere classificata come informativa, trasformativa o mista. Sia l'apprendimento informativo sia l'apprendimento trasformativo sono essenziali nel complesso mondo di oggi. L'apprendimento informativo aiuta le persone a gestire problemi tecnici: allo stesso modo l'apprendimento trasformativo aiuta gli adulti con problemi di adattamento comportando crescita interiore, al fine di fronteggiare ambiguità e complessità che definiscano le problematiche di adattamento. L'apprendimento trasformativo non è, quindi, un processo cognitivo, ma una comprensione migliore delle potenti dimensioni emozionali e sociali dell'apprendimento.

Taylor e Snyder (2012) invitano a considerare le rilevanze etiche della ricerca nel campo dell'apprendimento trasformativo, dal momento che l'apprendimento trasformativo include per sua stessa natura fondamentali slittamenti nelle prospettive di un individuo e la reintegrazione di queste nella propria vita sulla base delle condizioni dettate dalle nuove prospettive. Una pratica di apprendimento trasformativo necessita di creare uno spazio sicuro, etico per un cambiamento trasformativo nella persona, al punto che i processi educativi che facilitano l'introspezione in se stessi o nella propria realtà sociale o lavorativa creano un'aspettativa di nuova consapevolezza. La nuova consapevolezza è in se stessa un cambiamento (Ettling, 2012, p. 539).

La teoria dell'apprendimento trasformativo riguarda come «gli adulti interpretano le esperienze di vita e creano il significato usando una precedente interpretazione per costruire una nuova o rivista interpretazione del significato della propria esperienza per guidare le azioni future» (Marsick, 2015, p. 3). Esso indica un processo di cambiamento effettivo in una cornice di riferimento. La trasformazione delle prospettive avviene quando «un processo emancipatorio di consapevolezza critica di come e perché le strutture delle premesse socioculturali viene ad essere un limite per il modo in cui vediamo noi stessi e le nostre relazioni, ricostruendo questa struttura per permettere

un'integrazione dell'esperienza più inclusiva e differenziante e agendo secondo queste nuove comprensioni» (Mezirow, 1981, p. 6).

La trasformazione delle prospettive richiede un autoesame, una critica valutazione delle assunzioni sui ruoli di genere e l'alienazione dai ruoli e dalle aspettative del passato, esso «richiede di esplorare le opzioni per nuovi modi di vivere e di fare sforzi provvisori per testare nuovi ruoli; il giocare nuovi ruoli costruirà competenza e conseguentemente fiducia in sé, e in aggiunta la pianificazione di nuovi corsi di azione, acquisendo sapere e competenze per implementare i propri piani e, alla fine, una reintegrazione nella società alle proprie condizioni, con un nuovo atteggiamento diretto internamente» (Marsick, 2015, p. 13).

I modi in cui le persone possono apprendere trasformativamente sono «attraverso un *insight* nella propria esperienza, una riflessione critica sulle premesse, sui valori, sulle credenze e le visioni del mondo fondamentali, attraverso il dialogo con se stessi e con gli altri, attraverso un orientamento olistico all'insegnamento, attraverso il coinvolgimento in sapere affettivo e relazionale, attraverso l'apprezzamento e la consapevolezza del ruolo del contesto» (Marsick, 2015, p. 5).

La questione è sul come possa essere facilitato l'apprendimento trasformativo, forse attraverso la messa in discussione critica e gli incidenti critici, attraverso la presa di ruolo e il gioco di ruolo, attraverso le arti e la spiritualità, attraverso ognuna delle esperienze che mette in crisi le proprie ipotesi riguardo qualcosa o riguardo la propria visione del mondo (Marsick, 2015, p. 5). Questa tesi di dottorato verte proprio sull'ipotesi che le metodologie del Teatro dell'Oppresso sia uno strumento per promuovere apprendimento trasformativo, e vedremo nei prossimi paragrafi come funziona e si articola.

La teoria dell'apprendimento trasformativo, specificamente attraverso l'applicazione delle pratiche di riflessione critica, offre un modello per comprendere come gli adulti si comportano in vari contesti culturali: questo tipo di apprendimento comporta una trasformazione delle prospettive con profondi e duraturi apprendimenti, e nei cambiamenti dei loro abiti mentali, nello sviluppo comportamentale e nella comprensione dell'identità, le persone assumono responsabilità gli uni per gli altri e per la terra, in maniera trasversale ai molteplici contesti di applicazione (Taylor & Elias,

2012). La pedagogia trasformativa che ne deriva si incentra sullo sviluppo del potenziale per la trasformazione significativa di tutti i partecipanti e per la creazione di un processo educativo, creativo e collaborativo. La trasformatività educativa si muove tra individuo e società, al punto che talvolta possono essere i cambiamenti individuali a portare alla trasformazione sociale, talvolta sono i cambiamenti sociali a guidare le trasformazioni individuali. Quando si parla di una trasformazione che si traduce in azione, si intende dire che il comportamento stesso delle persone in qualche modo mostra un risultato trasformativo: possono esserci nuovi modi di impegnarsi nel lavoro, e nel lavoro di squadra, nella *leadership*, nelle modalità comunicative, o di insegnamento. O forse più comunemente possono esserci dei cambiamenti nel comportamento abituale, nell'esperire le attività di ogni giorno sotto un profilo cognitivo, ma anche riflessivo, emozionale, psicologico e linguistico. La tipologia dei risultati (Brookfield, 2005) in termini di trasformazione dovrebbe essere analizzata secondo criteri di:

- Profondità della trasformazione
- Evidenza dell'impatto della trasformazione sul comportamento del soggetto
- Ampiezza dell'impatto della trasformazione sui molteplici contesti di vita
- Percezione delle proprie capacità e dei propri modi di essere
- Capacità di riflessione autocritica ed eterocritica

Il modello di Riflessione Trasformativa (Brookfield, 2005) che ne deriva fornisce un processo di riflessione concettuale da adottare al fine di facilitare l'apprendimento trasformativo nelle pratiche professionali.

Mezirow (1978) non postula che l'educatore abbia predeterminato la cornice di riferimento che desidera adottino i discenti, al contrario l'educatore entra in un contesto di apprendimento dove i discenti, si suppone, abbiano il desiderio di mettere in discussione le proprie cornici di riferimento. In questo Mezirow riprende la nozione di Freire (1970a) di una situazione di dialogo ideale, perché l'educatore e l'educando sono impegnati insieme in un dialogo critico e in una auto-riflessione critica. Un orientamento a priori delle trasformazioni delle prospettive di significato avrebbe solo l'effetto di cristallizzare qualsiasi relazione educativa. Il cambiamento del modo di conoscere o di pensare non è di per sé un apprendimento trasformativo completo, ma una trasformazione delle prospettive epistemiche di significato. La trasformazione è

ritratta come un cambiamento nel conoscere, che include un più ampio accesso ad una consapevolezza maggiormente incondizionata, una più chiara e appassionata fonte di conoscenza, uno spostamento dai modi tipici del pensiero ad un'autentica e incarnata espressione di sé, e un'abilità per prendere contatto con gli altri modi di conoscenza emozionali, intuitivi, immaginativi e cinestetici. I cambiamenti nel pensiero, tuttavia, si accompagnano a cambiamenti nel modo di essere e nel modo di agire, migliorando la propria auto-accettazione e auto-compassione, la capacità di far fronte alle sfide, e di affrontare l'incertezza, aprendosi al non-noto e alle alterazione delle premesse di ciascuno. Questi ultimi sono, dunque, cambiamenti nel modo di essere, nelle disposizioni e nelle tendenze e hanno a che fare con l'esistenza del soggetto e con la sua relazione con il mondo della realtà. «Secondo la teoria dell'apprendimento trasformativo, i processi di apprendimento hanno nell'adulto una doppia funzione: adattiva e trasformativa. La funzione *adattiva* serve a facilitare e a semplificare la gestione dei nuovi *input* e dati dell'esperienza: quando si apprende qualcosa, si tende così ad attribuire un vecchio significato ad una nuova esperienza, facendo uso delle prospettive e degli schemi di significato di cui si dispone per organizzare ed inquadrare nuove conoscenze ed eventi. La funzione *trasformativa*, invece, serve a ristrutturare in profondità le prospettive e gli schemi di significato di cui l'adulto dispone, permettendo la definizione di nuovi itinerari ermeneutici e la costruzione di nuovi e diversi significati» (Striano, 2015, p. 125).

Taylor (2009) suggerisce di promuovere l'apprendimento trasformativo in contesti educativi attraverso il far leva e l'integrare le esperienze individuali, la riflessione critica e il dialogo all'interno del progetto di apprendimento. L'orientamento olistico all'insegnamento, la creazione di una rete di supporto per gli studenti, affinché questi possano lavorare insieme e condividere idee, e il coltivare relazioni autentiche supportano e facilitano l'apprendimento trasformativo in contesti accademici. In un approccio olistico all'insegnamento, gli studenti sono coinvolti in differenti modi di sapere, quali un approccio al sapere esperienziale, presentazionale, proposizionale e pratico: metaforicamente, il conoscere presentazionale (Romano, Strollo, Galante, 2014), saldato sull'intuizione e sull'immaginazione, attraverso ogni tipo di simbolizzazione (verbale, musicale, metaforica, cinestesica, artistica), ha un ruolo-pilota per agganciare l'esperienza con il sapere presentazionale, la modalità discorsiva



dominante nei contesti di educazione superiore, creando percorsi per connessioni empatiche.

Sviluppando una elevata consapevolezza dei contesti socio-culturali, nella tradizione di studiosi come Freire (1970), si può arrivare ad una nuova comprensione dei fattori che influenzano le proprie visioni mentali e produrre modalità di pensiero alternative: l'apprendimento trasformativo è critica dei presupposti; mira a creare spazi discorsivi in cui la forza dell'argomento migliore è l'unica forza e in cui tutti hanno uguali diritti di partecipare liberamente alla formazione democratica della volontà. «Più forte è 'l'identità di apprendimento', più forte è la capacità (o dovremmo dire *capabilità*, nella prospettiva del '*capability approach*') di inquadrare e ricostruire nuove esperienze di vita e di lavoro e di conferire ad esse senso e significato in una prospettiva di *lifelong*. Per queste ragioni, le persone che hanno sviluppato una forte 'identità di apprendimento' in un percorso formativo avanzato ed approfondito riescono a ricostruire la loro identità professionale in modo creativo e riflessivo, incorporando in questo processo un'ampia varietà di risorse derivanti da dimensioni personali e professionali a differenza di altre» (Striano, 2015, p. 125).

### **Capitolo terzo.**

#### **Il Teatro dell'Oppresso: da strumento di liberazione a metodologia educativa**

La forma dominante della politica oggi è rappresentata dall'abitudine a commentare, a parlare dei partiti e a farlo con i filtri di un'aggressione mediatica alle coscienze. Parlare di sé in modo autentico è diventato sempre più difficile, poichè siamo assorbiti negli ultimi decenni da un'ideologia alienante e malata di apparenza. Siamo divisi nella riflessione politica, da uno schermo. Da una parte ci sono gli attori e dall'altra, molto spesso seduti in poltrona, gli spettatori. Se non rompiamo simbolicamente questo schermo, che è un velo della coscienza, sarà sempre più difficile il riappropriarsi della propria parola, in quanto parte di un movimento o di una collettività. L'aggressione mediatica fa in modo che il dialogo sia interdetto o sia alterato nelle sue forme più profonde ed essenziali: qualsiasi forma di discorso è proiettata al di fuori di noi, in un mondo parallelo e fittizio, piuttosto che essere radicata in noi, nelle nostre esigenze, nelle nostre narrazioni collettive. Il Teatro dell'Oppresso (Boal, 2005) agisce come strumento di riappropriazione cosciente e consapevole della propria parola, che diventa parola agita e incarnata (Romano, et al., 2014).

Il Teatro dell'oppresso, Teatro do Oprimido (Boal, 2005; 2008), è una metodologia teatrale diretta a fornire strumenti di cambiamento personale, sociale e politico per tutti coloro si trovino in situazioni di oppressione. A chi diceva che il Teatro dell'Oppresso (2005) fosse adatto solo ai Paesi del Terzo Mondo e non al contesto occidentale, si può opporre la diffusione in 85 paesi al mondo di questo strumento<sup>1</sup>, con un'applicazione pedagogica, sociale, politica e terapeutica. Il contesto in cui è nato, in Brasile, negli anni Sessanta, nel pieno delle dittature sudamericane, della miseria, delle lotte di liberazione, è di fatto diverso dall'Italia attuale. Boal è stato direttore artistico del Teatro Arena di San Paolo dal 1956 al 1971, e dopo essere stato perseguitato, imprigionato e esiliato dal governo brasiliano di stampo dittatoriale, è ritornato in Brasile solo nel 1986 (Magill, 1998, p. 21). Durante gli ultimi anni della sua vita, Boal ha lavorato con gli immigrati, i prigionieri, le donne vittime di violenza, portando sempre il teatro nelle strade, al fine di far venire fuori quali leggi le persone volessero, quali diritti reclamassero, quali istanze portassero avanti. Il Teatro dell'Oppresso non è un sistema rigido di precetti, anzi, l'opera e il pensiero di Boal (2005) sono ben vivi e

---

<sup>1</sup> [www.theatreoftheoppressed.org](http://www.theatreoftheoppressed.org).

incarnati nei corpi di decine di migliaia di persone che lo praticano: dai contadini brasiliani del movimento Sem Terra ai ragazzi di strada di Vancouver, dalle donne maltrattate del Congo agli oppositori del regime, fino ad arrivare agli studenti di psicologia e ai docenti in formazione coinvolti nel Laboratorio di Epistemologia e Pratiche dell'Educazione dell'Università degli Studi di Napoli "Federico II". Fondamentale per la disseminazione del pensiero e delle metodologie di Boal è stato il suo esilio dal 1976 al 1986, che ha prodotto tanti sviluppi teorici, metodologici e tecnici. L'esigenza di Boal è quella del teatro come lavoro collettivo: è l'autentica necessità di un lavoro di gruppo, è l'esigenza di testi legati alla realtà unita all'effettiva carenza di copioni popolari, è una maniera di «essere gramscianamente nazionali e popolari insieme» (Boal, 2005, p. 13).

Boal (2005, p. 157) non è solo l'inventore di una nuova 'prassi' teatrale, ma anche un importante 'teorico del teatro', che inizia la sua riflessione sulla funzione del teatro e il rapporto fra attori e spettatori partendo dall'ineluttabile confronto con la poetica di Aristotele. Il «sistema aristotelico appare come un potente mezzo di intimidazione della massa, che proprio in virtù del suo potere coercitivo è riuscito a sopravvivere fino ai giorni nostri» (*Ibidem*). Questo perché il teatro aristotelicamente concepito funziona come strumento di purificazione e di intimidazione, mostrando il disordine di cui sono capaci le passioni e assoggettando la volontà individuale al bene pubblico e al mantenimento dell'omeostasi politica. Il Teatro dell'Oppresso cerca, invece, la pace, in un tentativo umanistico come teatro di, da e per l'oppresso: è un sistema che cerca di far agire le persone per renderle protagoniste, soggetti attivi, non spettatori passivi, della propria vita. Il Teatro dell'Oppresso è rispettoso di tutte le culture, non è ideologico, né coercitivo, è democratico ed è un mezzo di analisi e per costruire società più consapevoli dei vincoli storici e politici che le determinano. È uno strumento per forgiare scoperte circa se stessi e l'altro, per chiarificare ed esprimere i propri desideri, per cambiare le circostanze che producono infelicità e pena, per intensificare il lavoro per la pace, per ottenere giustizia economica e sociale, per ottenere rispetto e dialogo tra gli individui, per garantire i diritti umani fondamentali e inalienabili ad ogni individuo.

Tutte le tecniche del Teatro dell'Oppresso rappresentano una forma di educazione popolare basata sulla comunità, che usa il teatro come strumento per il cambiamento sociale a livello individuale, locale e globale. Le radici del Teatro dell'Oppresso

risiedono nella lotta politico-teatrale per liberare dall'oppressione. I criteri che andrebbero sempre e comunque rispettati quando si intende portare avanti un progetto di Teatro dell'Oppresso sono:

1. L'essere eticamente e politicamente corretto
2. Avere obiettivi compatibili con l'aspirazione alla liberazione degli individui
3. Avere margini di manovra per definire obiettivi, esiti finali, presenze, gestione del gruppo
4. Lavoro con un gruppo ritenuto oppresso o oppressore

L'ipotesi di lavoro è quella di un processo di coscientizzazione che permetta ai partecipanti di riconoscere le radici del loro malessere nell'organizzazione sociale, nella struttura gerarchica, nei ruoli sociali imposti, subiti e agiti. Ritrovare le radici del Teatro dell'Oppresso vuol dire avere attenzione per aspetti politici ed etici, non lasciarsi sopraffare dall'agire quotidiano e da una certa logica di impotenza per prevedere le trappole del buonismo e del capitalismo indomito. Per Boal (2005, p. 15) l'azione drammatica «è una contraddizione di necessità sociali, dato che l'arte *in primis* può modificare i modificatori della società, può trasformare i trasformatori, perché la sua azione agisce sulle coscienze di chi poi agirà nella realtà» (Boal, 2005, p. 15).

Affinchè i trasformatori della realtà possano operare tale trasformazione devono conoscerla attraverso lo studio, attraverso l'indagine, la partecipazione politica e il teatro. L'arte può rivelare la realtà a due livelli: quello dei fenomeni e quello delle leggi che regolano questi fenomeni. Nel Teatro dell'Oppresso l'uomo può sperimentare la sua libertà nella forma più facile che può darsi (Saco, 1975, p. 118). Il teatro politico tende a discutere le leggi, mostrando ogni fase delle lotte di classe e delle relazioni di potere in vigore. Per Boal (2005), tutto il teatro è politico, è impossibile per sua stessa definizione ontologica un teatro che non sia politico e che non abbia a che fare con la dimensione intersoggettiva dell'esistenza umana, lo stare con gli altri. L'essenziale è fare un teatro che mantenga intatta la sua prospettiva rivoluzionaria: per essere davvero 'popolare', il teatro deve essere rivoluzionario, il luogo non ha importanza, quello che conta sono le idee. Il teatro arriva ad un alto grado rivoluzionario soltanto quando è il popolo stesso a praticarlo, a sporcarsi le mani. Boal (2005) promuove il Teatro dell'Oppresso quando nei paesi latinoamericani la presenza dell'imperialismo è un qualcosa di molto concreto, di presente e visibile nelle fabbriche, nella polizia

addestrata alla tortura e alla repressione, nei mezzi di comunicazione di massa e nelle trasmissioni televisive, nel controllo delle istituzioni pubbliche. Il teatro, allora, deve parlare un linguaggio concreto, come concreta e cosciente è l'oppressione della classe dominante (Vittoria, Strollo, Romano, Brock, 2014; Strollo, Vittoria, 2012).

Il Teatro dell'Oppresso (Boal, 2005) tenta di spiegare i meccanismi della lotta di classe, e tenta di indicare le vie possibili per una trasformazione della società, e può essere utile anche all'interno di un paese imperialista che ha una lotta di classe anestetizzata, ma non ancora eliminata: il teatro dell'Oppresso sarà valido non nella misura in cui verrà accettato, bensì nella misura in cui verrà utilizzato dagli sfruttati contro gli sfruttatori. Il Teatro dell'Oppresso cerca di parlare direttamente alle coscienze, di far vedere chiaro al popolo le formule impiegate dalle classi dominanti per sfruttarlo. Si scaglia (Boal, 2005, p. 19) anche contro le «maschere sociali» (Boal, 2005, p.19), non una convenzione arbitraria, maschere dei comportamenti che si riferiscono ai riti di una determinata società. Le maschere sociali a che fare con la caratteriologia sociale di cui Boal si faceva portavoce.

Per Boal (Boal, 2005), all'inizio il teatro era il canto ditirambico: era il popolo che cantava all'aperto e nelle festività. Poi le classi dominanti si impadronirono del teatro e costruirono delle muraglie, separando attori dal pubblico e palcoscenico da platea. Il teatro del popolo è teatro del popolo oppresso che si libera, e si impadronisce di nuovo del teatro, abbattendo i muri, riassumendo la sua funzione di protagonista nel teatro e nella società. Progettato per i non-attori, il linguaggio universale del teatro risulta un mezzo per indagare la vita da parte di persone e comunità intere, di identificare i loro sogni e reinventare il loro futuro. La «Poetica dell'oppresso» (Boal, 2005, p. 26) che sostanzia eticamente e moralmente il Teatro dell'Oppresso, ha l'obiettivo di trasformare il popolo 'spettatore', essere passivo nel fenomeno teatrale, in soggetto attore, capace di modificare l'azione drammatica. La poetica aristotelica prevedeva che lo spettatore delegasse i suoi poteri al personaggio, affinché questi agisse e pensasse in vece sua, per realizzare una catarsi, mentre Boal è interessato a una presa di coscienza, dove lo spettatore non delega nulla, ma assume un ruolo di protagonista, modificando il corso drammatico, tentando soluzioni, considerando cambiamenti, allenandosi per l'azione reale. Forse il contenuto teatrale non sarà rivoluzionario in sé, ma sicuramente è una prova della rivoluzione. Lo spettatore, liberato, restituito alla sua integrità, si lancia

nell'azione, che seppur simulativa e fittizia, resta pur sempre un agire pratico di preparazione all'azione sociale (Vittoria, Strollo, Romano, Brock, 2014; Strollo, Vittoria, 2012).. Il Teatro dell'oppresso non intende sostituirsi al popolo, intende ridargli i mezzi di produzione teatrale, dove il teatro è un'arma ed è il popolo a doverla maneggiare.

Il jolly (Bonnaud-Antignac, Grenier, Mouzard, Amar, 2009, p. 511) viene concettualizzato come collante nell'azione scenica tra attori e spett-attori: egli si distanzia dai personaggi, dalle loro azioni e dalle loro spiegazioni, e si rapporta al pubblico. Gli interventi del jolly consentono l'analisi in contemporanea dell'azione scenica, facilita la verbalizzazione delle emozioni e delle azioni agite, favorisce una distanza tra la situazione rappresentata e la propria risonanza, introducendo uno spazio di pensiero e di riflessione (Bonnaud-Antignac, Grenier, Mouzard, Amar, 2009, p. 515).

La prima parola del vocabolario teatrale è il corpo umano, primo strumento di comunicazione, di movimento e di interazione: l'individuo deve in primis saper dominare il proprio corpo, conoscerlo, per poi massimizzarne l'espressività. *Step by step* la conversione dello spettatore in attore può avvenire:

1. La prima fase è conoscere il proprio corpo: si effettuano una serie di esercizi con i quali si inizia a conoscere il proprio corpo, i propri limiti e le proprie capacità, le proprie deformazioni a causa dell'ambiente sociale e le varie possibilità di recupero. Gli esercizi di questa fase hanno come finalità quella di 'disfare' le strutture muscolari dei partecipanti, di smontarle, verificarle, analizzarle, per rendere più fluido il loro uso per interpretare fisicamente altri personaggi diversi da sé (Boal, 2005, p. 30). Alcune tecniche adoperate possono essere:

- la corsa a rallentatore, dove si invitano i partecipanti a fare una corsa per perderla, e vince chi arriva ultimo. I partecipanti non possono mai interrompere il movimento e restare fermi, dal momento che a ogni passo cambia il centro di gravità, tutto il corpo muovendosi a rallentatore dovrà ritrovare una nuova struttura muscolare che permetta l'equilibrio
- il *match* di boxe, in cui si invitano i partecipanti a praticare la boxe pur non toccandosi assolutamente. Ognuno deve colpire come se lo facesse veramente, ma senza toccare l'avversario, che tuttavia deve reagire come

se avesse ricevuto il colpo. Quello che è proibito è il contatto tra i partecipanti

- il Far West, in cui i partecipanti improvvisano una scenetta tipica del Far West, con il pianista, gente che parla ai tavolini, qualcuno che beve un po' troppo.. tutta la scena è muta e ognuno può improvvisare qualche interruzione improvvisa o qualche colpo di scena. Qui di seguito si riporta resoconto del Laboratorio di Teatro dell'Oppresso tenuto per due incontri seminariali il 18 e il 21 Giugno 2015, presso il Department of Organization and Leadership del Teachers College, Columbia University: sono state condotte due sessioni laboratoriali con le metodologie del Teatro dell'Oppresso con il gruppo di studenti di dottorato dell'AEGIS Class 2015, durante il corso di Adult Development Theory tenuto dalla prof.ssa Marsick Victoria. I partecipanti erano 25 soggetti adulti, di età compresa tra i 35 e i 60 anni. Durante il primo incontro gli studenti sono stati invitati a rappresentare la scena di un saloon nel vecchio Far West, e hanno impersonato i differenti ruoli. C'è chi si è finto musicista, chi avventore del *saloon*, chi barista. Il Jolly, facilitatore, interviene sulla scena annunciando l'arrivo del 'cattivo' del Far West. Nel saloon irrompe una ragazza che impersona la 'Bad Girl', con pistole e cerca di mettere scompiglio. A lei, improvvisando, si oppone lo sceriffo, che dopo una baruffa alla fine avrà la meglio. Il tutto senza alcuna forma di copione scritto, né accordo verbale, né parola, solo improvvisando con gesti e adoperando la mimica, la prossemica e l'aptica.

Come si denota dal report, durante lo svolgimento delle attività espressive, i partecipanti sono coinvolti in tutta la loro persona fisica, e possono essere percorsi degli sviluppi inaspettati, quali una ragazza che impersona il personaggio del cattivo, ruolo affibbiato comunemente ad una figura maschile.

2. La seconda fase è modellare il proprio corpo in modo espressivo: sono previsti giochi che consentono di esprimersi attraverso il corpo, abbandonando altre forme di espressione più consuete. Nelle nostre società siamo «abituati a esprimere tutto attraverso la parola, lasciando così sottosviluppata l'enorme capacità espressiva del

corpo. Una serie di ‘giochi’ può aiutare i partecipanti a iniziare ad usare le risorse del corpo per esprimere se stessi. [...] I partecipanti sono invitati a ‘giocare’ e non a ‘interpretare’ dei personaggi, però ‘giocheranno’ meglio nella misura in cui daranno un’interpretazione migliore» (Boal, 2005, p. 31). Il teatro immagine è una tecnica del teatro dell’oppresso che permette di teatralizzare le varie situazioni della vita, a partire dalle stesse immagini corporee, elaborate intuitivamente su un tema selezionato. Questa tecnica permette di analizzare profondamente le dinamiche individuali e collettive e di ragionarci, tentando di risolvere quelle che non procurano più dispiacere.

3. La terza fase prevede il teatro considerato come linguaggio: si impara a fare teatro in quanto linguaggio vivo e presente, e non prodotto finito che mostra immagini del passato. Ne è un esempio il Teatro-Forum dove gli spettatori intervengono direttamente nell’azione drammatica e mettono in scena la loro rappresentazione.

4. La quarta fase si caratterizza per il considerare il teatro come un discorso: si tratta di forme semplici con cui lo spettatore-attore presenta ‘spettacoli’ secondo le proprie necessità di discutere determinati temi o provare certe azioni. Tra le tecniche adottate, c’è il Teatro giornalistico, il Teatro invisibile, il Teatro-fotoromanzo, il Teatro-mito, il Teatro-processo (Boal, 2005, p. 40). Il Teatro giornalistico consta di diverse tecniche semplici con cui trasformare in scene teatrali notizie di giornali o altro materiale non drammatico. Si può attuare una lettura semplice di una notizia di cronaca da una testata giornalistica, una lettura incrociata della stessa notizia da più testate giornalistica, una lettura completata con l’aggiunta di informazioni omesse, una lettura ritmata a suon di musica o canto, una rappresentazione mimetica della notizia, un’improvvisazione. Il teatro giornalistico è vicino al *Living Newspaper* (Casson, 2000, p. 116), dispositivo psicodrammatico con cui si impersona una notizia di cronaca, dando voce, corpo e fisicità ai personaggi coinvolti (Casson, 2000, p. 118). Tuttavia, il teatro giornalistico assolve una finalità di coscientizzazione e cambiamento sociale, mentre il *Living Newspaper* ha una funzione psicodrammatica e terapeutica, particolarmente utile per lavorare con i gruppi e le famiglie (Casson, 2000, p. 119). Il teatro invisibile consiste nel rappresentare una scena in un ambiente che non sia il teatro e con una platea che non sia composta da spettatori. Il luogo scelto può essere un ristorante, un treno, una piazza, e le persone che assistono alla scena si trovano lì per caso. Per tutta la durata della rappresentazione queste persone non devono avere il minimo sospetto che si tratti



di uno 'spettacolo', perché questo li ritrasformerebbe in 'spettatori'. Il teatro invisibile viene messo in scena in spazi con grande affluenza e tutte le persone che si trovano lì vicino rimangono coinvolte nello svolgimento e negli effetti della scena. «Nel teatro invisibile sono aboliti i riti teatrali: esiste solo il teatro, senza le varie diramazioni, vecchie e consumate; l'energia teatrale ha il modo di sprigionarsi completamente e l'impatto che questo teatro libero provoca è molto più violento e duraturo» (Boal, 2005, p. 42);

Nel Teatro fotoromanzo prima si legge una storia tratta da un fotoromanzo, poi si chiede al pubblico di interpretarla e infine si comparano la storia narrata e la storia agita.

Il Teatro dell'Oppresso (Boal, 2005) invita al pensiero critico e al dialogo. Si tratta di analizzare piuttosto che dare risposte, di agire e interagire. Secondo le intenzioni di Boal (2005) le tecniche teatrali vanno usate per incoraggiare le persone alla cittadinanza attiva e per partecipare attivamente alla vita politica e sociale. Il teatro ha il fine di rappresentare le oppressioni quotidiane con l'intento di trovare strategie per affrontarle e possibilmente trasformarle. Con il Teatro dell'Oppresso si attiva lo spettatore (chiamato appunto spett-attore), ponendolo al centro del lavoro teatrale, al fine di includere differenti rappresentazioni della realtà ed esplorarne possibili trasformazioni in forma creativa e sociale (Boal, 2005; 2008).

Il Teatro Forum (Boal, 2005) richiede l'intensa e attiva partecipazione dello spettatore che deve intervenire nell'azione drammatica e modificarla. Inizialmente si sollecitano i partecipanti a raccontare una storia di oppressione, con un problema politico o sociale di difficile soluzione. Ai partecipanti al Teatro dell'Oppresso è chiesto di ricordare un momento in cui si sono sentiti particolarmente oppressi, e hanno accettato questa repressione, agendo in senso opposto ai propri desideri, talvolta reprimendosi e reprimendoli. Questo momento ha inevitabilmente un profondo significato personale e nella condivisione diventa patrimonio di tutti i presenti, che si immedesimano e condividono il vissuto oppressivo gli uni degli altri, passando dal particolare al generale. Quando viene scelta la storia di oppressione, chi racconta la storia sceglie allo stesso modo tra i partecipanti tutti gli altri personaggi che dovranno intervenire alla ricostruzione della scena. Dopo aver ricevuto le informazioni necessarie, attenendosi alle direttive di chi ha condiviso la storia di oppressione, i partecipanti rappresentano la

scena così come si è svolta nella realtà, ricreando scenografia, emozioni e circostanze della scena originaria. Si improvvisa o si prova per diversi incontri, fino ad arrivare ad uno spettacolo di 10-15 minuti che riproduca questo problema con la risposta che hanno individuato i partecipanti, o con la proposta di una soluzione, che si vuole discutere. Quando la presentazione si conclude, si chiede ai presenti se sono d'accordo con la soluzione presentata. Il Jolly pone delle domande al pubblico in platea, quali:

- È stata risolta la situazione di oppressione?
- Chi è l'oppresso?
- Chi è l'oppressore?
- Siete sicuri?
- Ci sono altre forme di oppressione (silente, implicita, transgenerazionale, culturale, sociale, politica, istituzionale, interiorizzata)?
- Cosa avrebbe potuto fare l'oppresso?
- Cosa avrebbe potuto fare l'oppressore?
- Se tu fossi l'oppresso, cosa faresti?
- Se tu fossi l'oppressore, cosa faresti?
- C'è una possibile soluzione per il conflitto, per l'oppressione?

Si invita coloro che siedono nella platea a sostituirsi agli attori e si ripete la stessa scena, che sarà simile ma mai identica a se stessa (Vittoria, Strollo, Romano, Brock, 2014; Strollo, Vittoria, 2012). Lo spettatore diventa così spett-attore (Boal, 2005) e può svolgere l'azione nel senso che gli sembra più opportuno. Gli attori sostituiti possono prendere parte alla rappresentazione o attendere ai margini della scena e gli altri attori devono affrontare improvvisando tutte le possibilità che la nuova proposta offre. Gli spett-attori intervenendo entrano sulla scena per fare, per continuare delle azioni fisiche, per compiere delle attività, continuando l'azione teatrale, proponendo soluzioni. Diverso dal parlare seduti comodamente sulla poltrona, dall'essere rivoluzionari fermi nel limbo della passività, dal perpetuare un lamento sterile finalizzato a se stesso: le persone sono qui invitate a mettersi in gioco, a attuare personalmente ciò che concepiscono come risolutivo, per scontrarsi spessissimo con l'impossibilità di risoluzione. La ricerca non è quella di un lieto fine (Vittoria, Strollo, Romano, Brock, 2014), ma di una sperimentazione di possibili alternative, di ricerca di potenziali soluzioni, che conduca ad un agire pratico a carattere trasformativo (Romano, 2014;

Striano, Strollo, Romano, 2014). Il teatro dell'oppresso è la drammatizzazione della realtà drammatica, in cui riflettere nel corso dell'azione per costruire un'azione socialmente trasformativa e autentica (Vittoria, Strollo, 2012).

Gli spett-attori che sperimentano le loro soluzioni possono rendersi conto subito della loro efficacia, e della loro sostenibilità, per poi modificare l'azione in corso. Il Teatro-Forum non impone alcuna idea, né soluzione preconfezionata: il pubblico, ossia il popolo, ha la possibilità di esprimere la sua idea, di testare varie alternative, e di verificarle nella pratica (Romano, 2014). Il teatro non intende insegnare la retta via, ma dare gli strumenti perché tutte le vie possibili siano studiate. Lo spett-attore mette in atto un'azione reale, anche se si tratta di farlo nella cornice della finzione scenica: l'esperienza è comunque concreta, incarnata, con tutte le ripercussioni e le attivazioni che produce. Il Teatro-Forum e le altre forme di Teatro dell'oppresso non svolgono una catarsi scenica che depauperava dalla spinta ad una trasformazione nella realtà concreta, anzi, infondono il desiderio di mettere realmente in pratica l'azione provata nella simulazione teatrale, stimolando dialogo, domande, vivo interesse (Romano, 2014). Il provare una forma di resistenza all'oppressione già di per sé prepara a resistere effettivamente in una realtà futura, quando se ne presenterà l'occasione: bisogna sempre ricercare l'eco generale nel caso particolare, realizzando un processo di ascensione verticale dal singolo episodio o fenomeno al patrimonio comune, e alle leggi che regolano anche istituzionalmente questi fenomeni (Romano, 2014). Gli spett-attori devono poter acquisire grazie all'esperienza del Teatro-Forum anche la capacità di analisi dei fenomeni e dei vincoli istituzionali che l'ideologia dominante esercita su tutti i cittadini. Le classi dominanti, o cosiddette 'governanti', i regimi capitalistici come quelli dittatoriali, le forze armate non chiedono il permesso per imporsi e per sottometterci: lo fanno con una violenza che non si discute, con delle pratiche oppressive che finiscono con l'essere considerate consuetudini. Boal (2005) era attento anche alle problematiche dell'oppressione e della violenza di genere, promuovendo l'emancipazione femminile dagli schemi e dagli stereotipi di genere, oltre che da tutta la struttura patriarcale e maschile della società. Per essere popolare il teatro deve trattare sempre i temi seguendo la prospettiva del popolo, cioè quella della trasformazione permanente, della non alienazione, della lotta contro lo sfruttamento, della lotta contro il regime capitalista (Boal, 2005, p.54): non bisogna ricorrere a temi impegnati, 'politici', perché basta parlare di tutto ciò che è umano, laddove l'umano è politico.

Uno spettacolo, la rappresentazione del teatro è ‘popolare’ nella misura in cui assume la prospettiva del popolo, nell’analisi del microcosmo sociale che appare in esso (le relazioni sociali di potere). Il teatro con funzione popolare mette in risalto le contraddizioni del capitalismo, offrendo una nuova prospettiva di analisi, dimostrando la verità dei soprusi impliciti perpretati, riscuotendo dall’apatia e dal torpore sociale (Romano, 2014). Il Teatro dell’Oppresso non chiede il permesso di esibirsi, ma agisce, fa l’azione, non illustra un’azione, è una forza viva che inizia un’azione e partecipa ad essa nelle stesse condizioni dello spettatore (Striano, Strollo, Romano, 2014).

Il Teatro dell’oppresso è anche un teatro di emozione, di empatia, di simultaneità tra sentire e pensare, di rispecchiamenti e di identificazioni, di simulazioni ed esplorazioni. È un teatro di volizione, dove i desideri si devono trasformare in azioni per concretizzarli, sul piano della esistenza: l’esistenzialismo e il realismo del Teatro dell’oppresso risiedono in questo, nell’aspirazione e tensione continua verso il cambiamento che si bilancia con l’aderenza ferma al mondo del reale e all’innesto di ogni velleità al quotidiano e all’ordinario (Romano, 2014). Il Teatro dell’Oppresso (Boal, 2005), in quanto arte, è continua ricerca del perfezionamento di sé. L’energia artistica nasce proprio dalla percezione di inadeguatezza dei mezzi di rappresentazione, dal continuo dissidio dello spett-attore tra essere e poter essere, tra la realtà e l’altrove desiderato.

Nato come strumento di emancipazione politica in Brasile, il Teatro dell’Oppresso è stato esportato in diversi paesi occidentali, tra cui anche l’Italia (Vittoria, 2008), e, all’interno delle esperienze laboratoriali condotte nei Laboratori di Epistemologia e Pratiche dell’Educazione dell’Università degli Studi di Napoli ‘Federico II’, viene adoperato come metodologia educativa in contesti formali. Non più, quindi, strumento di coscientizzazione per le lotte al potere, ma strumento di riflessione e di formazione sperimentato con futuri insegnanti e futuri psicologi (Vittoria, Strollo, 2012). Nella regione Indiana di Calcutta, si è sviluppato un ampio movimento di agricoltori e contadini, più di dodici gruppi di lavoro, che hanno organizzato rappresentazioni sceniche sui problemi della rabbia, della disoccupazione, e della collaborazione (Picher, 2007, p. 86). A Parigi vi è un centro di Teatro dell’Oppresso che lavora con comunità di immigranti sui diritti degli emigranti e dei senzatetto. Il Laboratorio di Teatro dell’Oppresso di New York (TOPLAB) ha mantenuto una fortissima relazione di lavoro

con il gruppo CTO di Rio de Janeiro fondato da Boal nel 1990, e offre uno spettro di attività che si pone di affrontare numerosi problemi sociali e di oppressione, come gli alloggi, la cura della salute, gli abusi, la diffusione dell'HIV, il razzismo, il sessismo e gli stereotipi di genere, e le discriminazioni di genere e di etnia. Tali forme di oppressione sono considerate oppressioni reali, forze esterne e politiche, anche quando agiscono come agenti di oppressione internalizzata e reificata (Schutzman, 1990, p. 82).

Schutzman (1990, p. 80) riconosce che non è possibile traslare il campo semantico dei termini «oppresso» ed «oppressore» con facilità dal sistema di significati culturali della cultura sud-americana, al crogiuolo multiculturale delle società occidentali e nord-americane in particolare: questo non implica l'impossibilità di usare il Teatro dell'Oppresso, ma ne suggella la «transitività pedagogica» secondo riletture contestualmente situate, radicate nelle analisi storico-politiche per quella determinata esperienza e per quel determinato gruppo di partecipanti (Scutzman, 1990, p. 80).

In una ricerca condotta da Brown e Gillespie (Brown, Gillespie, 1999, p. 37), il Teatro dell'Oppresso è stata la metodologia per un laboratorio con personale amministrativo, ricercatori e studenti all'interno di due contesti universitari, al fine di lavorare sul «costrutto del disimpegno morale nelle università» (*Ibidem*). Nella costruzione del copione della storia di oppressione, un professore ha riportato la sua angoscia quando una collega diventava intrattabile rispetto alle richieste di supporto degli studenti afro-americani, o il rettore ha condiviso la sua angoscia nel dover fronteggiare le richieste che vengono poste da tutto il personale nell'università, e la difficoltà di gestire le relazioni professionali quando intrise anche di legami amicali. Il gruppo di partecipanti, piuttosto cospicuo, ha scelto infine di rappresentare una serie di interazioni routinarie nei vari dipartimenti universitari, sottolineando l'impossibilità di sperimentare nuove modalità di risoluzione ai conflitti e risposte alternative per la cristallizzazione delle sedimentazioni gerarchiche precedenti (Brown, Gillespie, 1999, p. 38). La discussione al termine delle rappresentazioni si è spostata sul senso di impotenza percepito e sulla possibilità di creare collaborazioni più supportive e creative, riconoscendo come non più percorribile la precedente strutturazione di potere per il benessere di tutta l'istituzione (Brown, Gillespie, 1999, p. 39).

In una ricerca condotta con gli immigranti brasiliani in una classe di studio della lingua inglese come seconda lingua in Everett, Massachusetts (Schaedler, 2010, p. 143), per un

periodo di oltre due mesi è stato applicato il Teatro Forum al curriculum formativo della classe. L'oggetto delle rappresentazioni è stato il furto e i maltrattamenti della polizia locale ai danni degli immigrati, e gli sforzi condotti nel prendere la scena e sostituirsi agli attori principali sono stati tutti volti ad una crescente autonomia nella società. I risultati hanno mostrato che l'adozione del Teatro dell'Oppresso ha concesso ai partecipanti di acquisire fiducia in se stessi e autostima, nel processo di integrazione con le comunità ospitanti (Schaedler, 2010, p. 145). Inoltre l'uso del linguaggio in situazioni vicine alla propria realtà contestuale ha fornito ai partecipanti anche la possibilità di sviluppo di competenze situazionali e comunicative, *soft-skills* (*ibidem*). In un'altra ricerca condotta con un gruppo di studenti di medicina svedesi (Nordström, Fjellman-Wiklund, Grysell, 2011, p. 1), lo strumento del Teatro Forum è stato utilizzato per lo sviluppo di competenze professionali, quali quelle comunicative e assistenziali: l'esperienza del Teatro Forum con gruppi di 8-10 partecipanti è stata definita «Marathon Death» (*Ibidem*), ed è stata incentrata sul tema della morte dei pazienti e della notifica di morte ai familiari. Gli studenti spett-attori sono stati intervistati e i risultati dello studio qualitativo hanno mostrato che il percorso di formazione professionale è stato percepito come un'esperienza di formazione di valore condotta in un ambiente sicuro e controllato, per avere l'opportunità di formarsi prima di fronteggiare i compiti difficili nelle loro vite professionali future (Nordström, Fjellman-Wiklund, Grysell, 2011, p. 5) e per realizzare una forma di «apprendimento simulativo e contestuale» (Nordström, Fjellman-Wiklund, Grysell, 2011, p. 6).

In Sud-Africa (Kerr, 1991, p. 782), invece, si è sviluppato un movimento di «Teatro per lo sviluppo», movimento civico autodiretto finalizzato alla ricerca del cambiamento sociale: la proposta di integrazione dei percorsi esperienziali all'interno dei curricula didattici nasce dalla valutazione dell'impatto di queste attività sui processi di coscientizzazione e di analisi delle forme di potere politiche nelle comunità interessate (Kerr, 1991, p. 783).

Il teatro prevede uno spazio per i membri per immaginare e mettere in pratica modalità di collegamento reciproche, in ultima analisi, trasferendosi in un luogo di collaborazione profonda e di supporto per l'altro. Infatti è la sicurezza del gruppo come insieme e come collettività che concede ai partecipanti il potere di assumersi dei rischi nelle loro scelte artistiche. La dimensione grupale del Teatro dell'oppresso fortifica e

mette in sicurezza i membri che lo costituiscono, dando loro la possibilità di essere e di esprimersi (Martinson, Jackso, 2015).

La Politica per Boal (2005) nasce dentro di noi: attraverso il teatro può aprirsi all'esterno. Piuttosto che interiorizzazione di ideologie esterne o deleghe di responsabilità, la politica è emersione e esternazione del senso di giustizia. Le persone riflettono sulla propria oppressione attraverso l'estetica educativa del teatro. Nel Teatro dell'Oppresso, il bisogno metafisico dell'uomo, il suo bisogno di sacro, di mistero, di meraviglia, di catarsi, convivono con il bisogno di riconoscimento: esso è co-significazione di spazio e tempo, una relazione fondata su atti originariamente offerenti. Il Teatro dell'Oppresso nutre il bisogno di essere riconosciuti nel qui e ora, in quanto esseri umani e in quanto esseri umani appartenenti a una determinata comunità storica. Offrendo questa modalità artistica e in tal modo democratizzando il teatro, gli individui si servono di un metodo in cui impegnarsi per riscoprire se stessi e rivalutarsi come soggetti capaci di alterare, nell'accezione di rendere altro, il proprio futuro. Per i partecipanti al Teatro degli Oppressi, i confini sono attraversati e la conoscenza e la comprensione sono create nell'intersoggettività.

I metodi di educazione estetica del Teatro dell'Oppresso si basano su una rete di processi che incarnano i principi dialettici di partecipazione e di trasformazione. Come specchi multipli auto-riflettenti questi processi sono integrati nella struttura di ogni attività (Boal, 2002). I processi principali sono il dialogo e il primato del processo nel corso della rappresentazione. Da queste due scaturiscono altri, tra cui la logica di muoversi dal semplice al complesso: l'improvvisazione; la 'Dinamizzazione', o animazione di immagini statiche attraverso il movimento, il suono, e le parole in relazione con altre immagini, in vista della mobilitazione dei desideri. Le caratteristiche, inoltre, del Teatro dell'Oppresso sono lo scrutare l'esperienza diretta, cercando di rivelare contraddizioni all'interno delle immagini e discutendo della vita reale; il rapporto dialettico tra individuale e collettivo; la comunicazione basata sul vedere e sentire gli altri, sulla reciprocità e apertura al cambiamento; la simpatia, o «empatia reciproca» (Boal, 1995); la *leadership* orizzontale e cooperativa; l'integrazione dialettica di attori e spettatori in spett-attori; e il cercare strategie collettive per affrontare e sradicare l'oppressione (Picher, 2007). L'intento è rappresentare le oppressioni quotidiane per trovare strategie per affrontarle e il Teatro

dell'Oppresso fornisce uno spazio per esperire la combinazione di 'parole e azioni' richieste per immaginare alternative ai problemi morali e sociali, realizzandosi nella solidarietà e rincontrandosi con il suo significato trasformativo e creativo. In quanto estemporaneo, il Teatro dell'Oppresso ha al suo cuore un impulso democratico ed egualitario. Boal (2005) sostiene che il pubblico, non attori professionisti, si sente motivato a scrivere il copione e a recitarlo sotto forma teatrale: è fondamentale che la sia rappresentata in scena ciò che il pubblico riconosce come oppressione (Striano, Strollo, Romano, 2014). Bonnaud-Antignac, Grenier, Mouzard, Amar (2009, p. 510) hanno sperimentato il dispositivo del Teatro Forum come strumento di risoluzione delle problematiche di comunicazione e di relazione che possono essere sperimentate nella relazione medico-paziente: nella ricerca condotta, 11 studenti della scuola di medicina di Nantes hanno portato in scena tre rappresentazioni sceniche di relazione medico-pazienti di fronte ad un pubblico di 60 studenti. Il Teatro Forum si è prestato in questo caso ad essere strumento per la costruzione di una conoscenza condivisa sul «come fare?», sugli interrogativi in merito alla propria pratica professionale (Bonnaud-Antignac, Grenier, Mouzard, Amar, 2009, p. 514). Divergente dal Teatro Impresa, il Teatro Forum in questo caso è stata metodologia pedagogica per l'insegnamento pratico, e non trasmissivo, di tecniche di comunicazione, e per esplicitare gli impliciti agiti nella definizione della propria identità professionale (Bonnaud-Antignac, Grenier, Mouzard, Amar, 2009, p. 515).

Le competenze promosse attraverso l'adozione del Teatro dell'Oppresso in contesti educativi formali sono l'empowerment, la presa di potere individuale e comunitaria, presa di coscienza (Freire, 1970a), riflessione critica (Brookfield, 2005), capacità empatiche, sintonia con il contesto (Prentki, 1998, p. 427) gruppale e collettivo, visione critica dell'esistente.

Il senso comune suggerisce agli educatori che il teatro può essere uno strumento per aiutare gli adolescenti riservati a superare la timidezza, i futuri insegnanti a essere più empatici o semplicemente più disinvolti. D'altra parte, questo atteggiamento naive degli educatori trova una conferma nel cospicuo numero di pubblicazioni nel settore delle neuroscienze (Gallese, 2008) sulla conoscenza incarnata e la base neurobiologica per l'empatia (Strollo, 2008; Strollo, Romano, 2015). Pensiamo ai neuroni specchio, indicati già nel paragrafo precedente: la capacità umana di comprendere gli altri in



quanto agenti intenzionali è fortemente dipendente dalla natura intrinsecamente relazionale dell'azione, che si esplica in due sensi, come relazione tra agente e oggetto dell'atto intenzionale e come relazione tra l'agente e chi osserva l'azione. I neuroni *mirror* – o neuroni equivalenti nell'uomo – costituiscono un elemento importante per la creazione di relazioni empatiche tra i diversi individui (Gallese, 2008). L'architettura funzionale della simulazione incarnata sembra costituire la caratteristica di base del nostro cervello, che rende possibili le esperienze intersoggettive. Le *embodied simulation* che sono state sperimentate a partire da questi studi, sono state studiate anche in relazione alla comprensione del linguaggio letterario. Ad esempio, l'ascolto o la lettura di metafore attiva nell'essere umano simulazioni sensoriali. Anche diversi studi sulla comprensione di frasi idiomatiche (Gallese, 2008; 2013; Gallese, Lakoff, 2005) dimostrano che tutta la cognizione umana è profondamente radicata nella nostra corporeità: il corpo è la base a partire dalla quale è possibile elaborare concetti astratti. Wojciehowski e Gallese (2011) ipotizzano che il fenomeno di *mental imagery* e la simulazione di sensazioni ed emozioni sono entrambi processi implicati nella fruizione di testi letterari. È come se i meccanismi di consonanza intenzionale permettessero alle storie di vivere in noi dal punto di vista carnale. Studi di fMRI (Wojciehowski, Gallese, 2011) hanno rivelato l'attivarsi di un processo di simulazione anche in corrispondenza di stimoli uditivi. L'ascolto di un suono che identifica un'azione, è sufficiente ad attivare una simulazione motoria di quell'azione, anche in assenza del corrispettivo stimolo visivo. Grazie al meccanismo di simulazione immaginaria e intenzionale il nostro corpo è in grado di accedere in modo immediato, pre-riflessivo, pre-concettuale alle azioni altrui. La simulazione è strettamente dipendente dall'intenzionalità dell'atto e dal riconoscimento dell'intenzione motoria. In altre parole, la simulazione si realizza esclusivamente nel caso in cui il fine dell'intera catena motoria è già parte del bagaglio di conoscenza motoria di colui che osserva o ascolta; e, soprattutto, nel caso in cui la catena motoria sia mossa da un'intenzione. Gli esiti degli studi sul sistema dei neuroni specchio (Rizzolatti, Senigaglia, 2008; Gallese, 2008; 2013) sono stati messi in relazione dai neuroscienziati con uno dei temi più cari alla fenomenologia: l'empatia. Con il termine *Einfühlung*, tradotto in italiano con il vocabolo empatia, si realizza la condivisione mimetica dell'esperienza, che si è concretizzata e si concretizza nelle varie forme di espressione artistica. L'arte in generale e le arti performative in particolare, di cui il teatro è il comune denominatore, sono l'esempio di come l'uomo abbia messo la

propria dimensione corporea e spirituale a servizio della comunicazione interpersonale. Nell'arte, infatti, l'oggetto perde la sua connotazione strumentale per divenire simbolo. Così accade anche nella performance teatrale, dove il corpo dell'attore si svincola dal quotidiano fine utilitaristico, rendendosi capace di evocare la magia della *performance* che artista e pubblico riescono a condividere. Così, da diversi anni, le neuroscienze guardano con interesse al teatro, luogo di relazioni interpersonali – tra attore e spettatore e tra gli spettatori – fondate sull'empatia. Come sottolinea Gallese (2008), «nell'agire teatrale si configura, infatti, una duplicità di rapporti che, da un lato, mettono in connessione creatore e fruitore e, dall'altro, trasformano il singolo spettatore in un membro di un gruppo sociale, il pubblico. In entrambi i tipi di relazione interpersonale si manifestano dei fenomeni di identificazione mimetica, alla base dei quali ipotizziamo vi siano meccanismi di risonanza – motoria e non – non dissimili da quelli esemplificati dai neuroni specchio» (Gallese, 2008, p. 13).

Un elemento cruciale dell'esperienza estetica consiste nell'attivazione di meccanismi incarnati (*embodied*) che comprendono la simulazione dei gesti, delle emozioni e delle sensazioni somatiche contenute nell'opera d'arte. Gallese e Freedberg (2007) hanno condotto una serie di studi sperimentali, volti a indagare lo specifico effetto sullo spettatore dell'immagine artistica, dimostrando che quando l'immagine diventa immagine artistica, la sua natura estetica moltiplica il suo potere di attrazione. Un aspetto legato alla specifica osservazione delle opere d'arte è l'inconsapevole simulazione incarnata nello spettatore dei gesti artistici impiegati per realizzare l'opera d'arte. Nel corso di un esperimento (Gallese, Freedberg, 2007) sono state mostrate a un gruppo di persone delle riproduzioni ad alta risoluzione delle celebri tele squarciate di Lucio Fontana, alternate a stimoli di controllo (immagini modificate, in cui il taglio veniva sostituito da una linea). Fuorché per l'aspetto dinamico, le immagini di controllo erano sostanzialmente identiche alla riproduzione dell'opera d'arte, riproducendone perfettamente colori, contrasto, giochi cromatici. Osservando la riproduzione dell'opera d'arte, tutti i soggetti hanno mostrato la medesima risonanza motoria, che invece non si è verificata di fronte agli stimoli di controllo. La reazione del sistema dei neuroni specchio risulta indipendente dal grado di mediazione culturale e cognitiva (la metà dei partecipanti conosceva l'artista). Dato che la risonanza motoria è stata riscontrata esclusivamente durante l'osservazione delle opere d'arte originali ed era indipendente dalla familiarità che il soggetto ha con gli stimoli, considerando che i tagli sulla tela

sono i segni dell'atto motorio dell'artista, il team di ricercatori ha avanzato l'ipotesi che l'opera d'arte sia in grado di mediare la risonanza motoria affettiva che scaturisce tra l'artista e il fruitore attraverso la simulazione incarnata. In tal senso l'intersoggettività si costituisce prima di tutto come intercorporeità. L'attivazione e la specializzazione dei circuiti dei neuroni specchio necessiterebbe di sollecitazioni funzionali che si concretizzano nell'esposizione dell'individuo alle azioni altrui.

L'inesauribile possibilità di condivisione implicita di stati d'animo attraverso l'azione, tipica delle arti performative, potrebbe quindi costituire uno strumento privilegiato per favorire l'attivazione delle reti neurali su cui si basano i processi di rispecchiamento che sottendono complessi fenomeni come l'identificazione, la proiezione, l'empatia. La quantità e la qualità delle relazioni che si vengono a instaurare nella condivisione di un oggetto artistico potrebbe stimolare funzionalmente il sistema dei neuroni specchio, in quanto tale oggetto - che in modo particolare nelle arti performative diventa polo di una relazione intersoggettiva - evoca risonanze di natura sensomotoria e affettiva in coloro che lo osservano. In questa prospettiva, il teatro può essere guardato con interesse non solo dalle neuroscienze, ma anche dalle scienze umane e pedagogiche. La possibilità concreta che il sistema dei neuroni specchio costituisca il substrato neurologico dell'empatia e che il potenziamento di tale sistema possa essere relazionato alla pratica teatrale, comporta implicazioni interessanti nel campo terapeutico e della formazione di psicologi, ma anche di pedagogisti, insegnanti e tutti quegli specialisti per i quali l'empatia costituisce una vera e propria competenza professionale.

Se l'essenza del fenomeno teatrale è riconducibile a una relazione, è necessario a questo punto comprendere di che tipo di relazione si tratti; quali sono i tratti essenziali di una relazione teatrale, perché spettatore e attore, a differenza di uno scrittore e di un lettore, hanno bisogno di incontrarsi nello stesso luogo e nel medesimo tempo affinché vi sia teatro. La relazione teatrale implica la compresenza intersoggettiva di attore e spettatore. Nella relazione teatrale un essere umano sceglie liberamente di guardare un altro essere umano, che a sua volta sceglie liberamente di lasciarsi guardare.

L'arte del teatro è quindi l'arte di entrare in relazione con lo spettatore per mezzo della scena e non per mezzo del corpo, della voce, delle parole del poeta. Il *medium* artistico dell'arte teatrale è la scena stessa; tra scena e teatro esiste un legame di fondazione strutturale. Ciò significa che non può esistere un teatro senza la scena; siccome la scena

teatrale non può esistere indipendentemente dal teatro, non può essere considerata opera d'arte a sé. Un atto teatrale in senso proprio è un atto che risponde alle caratteristiche di autentica intersoggettività, a questa qualità della presenza umana che è la scena. La drammatizzazione, come qualsiasi opera d'arte, è un insieme unitario del portatore reale e del mondo dell'immaginario che esso porta con sé. La metodologia del Teatro dell'Oppresso (Picher, 2007, p. 81) è un'educazione estetica: i suoi passi fondamentali di base sono vedere (e ascoltare e sentire), analizzare e agire. Ogni passo incarna nel suo compiersi le tre proposizioni riguardo la natura del mondo reale, diametralmente opposta all'ideologia della frammentazione dominante: nel mondo reale, ogni persona è una totalità indivisibile le cui sensazioni, movimenti, idee, emozioni e «credenze non interagiscono meramente gli uni con gli altri ma sono interconnessi gli uni con gli altri» (*Ibidem*). Tutte le idee e le immagini mentali si rivelano fisicamente, come a dire che i domini psichici e fisici sono connessi e sovrapposti e tutti i cinque sensi sono connessi, tutta la persona entra nella scena.

Senza portatore non si dà immagine; eppure, è indispensabile che il portatore non sia visto affinché si possa scorgere il mondo di cui l'immagine è portatrice. La straordinaria potenza del Teatro dell'Oppresso (Boal, 2005) risiede nel modo assolutamente peculiare in cui questo fenomeno estetico si compie: nell'esperienza teatrale il portatore è un essere umano. L'attore non presenta se stesso al pubblico, ma rap-presenta qualcun altro. La scena non presentifica dunque qualcosa di assente; essa è capace di presentare in maniera originaria le immagini evocate: ecco perché la drammatizzazione è da intendersi come metafora originariamente offerente.

Non è sufficiente che lo spett-attore abiti in sincerità la scena, ma che le dia con immediatezza una forma evocativa tale da essere artefice di un'esperienza estetica. Egli non deve recitare la metafora, bensì essere metafora. Il saper-essere metafora è ciò che qualifica in ultima istanza uno spett-attore nel Teatro dell'Oppresso (Boal, 2005).

Il Teatro dell'Oppresso è essenzialmente un teatro dell'incontro: spett-attore e partecipanti scelgono liberamente di incontrarsi nell'evento della scena, di cui entrambi sono artefici e fruitori con ruoli che si intersecano e si sovrappongono, nella indefinitezza e imprevedibilità della mimesi scenica.

Il tempo della drammatizzazione del Teatro dell'Oppresso non è mai il tempo della rappresentazione, ma è il tempo della fruizione dell'intera esperienza, a partire dalla costituzione del gruppo di lavoro e forse ancora prima, a partire dalle rappresentazioni e dalle categorie evocate dal Teatro dell'Oppresso. C'è poi il tempo della costituzione del gruppo che porterà in scena un certo copione, e della condivisione delle esperienze. C'è il tempo del teatrante, il tempo della stesura del copione e delle prime prove della rappresentazione, in cui vengono compiute azioni molto diverse tra loro (provare, allestire, recitare, studiare, discutere, allenarsi), le quali vengono animate dalla precisa intenzione di prepararsi alla rappresentazione teatrale in plenaria. Infine, c'è la compiutezza temporale della rappresentazione scenica e dell'ingresso sulla scena degli spett-attori, con le possibili soluzioni, e la ripetizione mai identica a se stessa delle scene: nel ciclo dell'eterno ritorno, si realizza in *après-coup* la finalità stessa dell'intero percorso del Teatro dell'Oppresso, quella di promuovere pensiero complesso, divergente (Morin, 2000).

Il Teatro dell'Oppresso (Boal, 2005) è innanzitutto teatro, quindi il costume e il trucco non sono indispensabili affinché la relazione teatrale abbia luogo. Necessaria invece è la capacità dello spett-attore di far scena e vivere la scena secondo le peculiarità del linguaggio teatrale.

Il Teatro dell'Oppresso (Boal, 2005), in quanto esperienza eminentemente relazionale, fondata su una relazione generativa, altro non è che un cammino che culmina nell'incontro creativo tra pubblico e attori: esso è la storia di un incontro. L'evento teatrale, nelle sue manifestazioni autentiche, ha la straordinaria capacità di trasportare coloro che vi prendono parte in un altro mondo: il mondo della scena. L'attore può far vivere il mondo della scena e allo stesso tempo essere protagonista della realtà agita. Attore e spett-attore scelgono quindi di abitare insieme un altro mondo, con ruoli differenti e convergenti al contempo. Il Teatro dell'Oppresso (Boal, 2005), come l'educazione, è un patto di generosità tra lo spett-attore e il pubblico, un atto di fiducia nell'umanità degli uomini, facendo esperienza della bellezza, entrando in contatto con ciò che trascende la realtà sensibile proprio a partire dalla realtà sensibile. Il Teatro dell'Oppresso (Boal, 2005) offre continue occasioni per comprendere che il limite rappresenta solo la soglia della possibilità. Il teatro dell'Oppresso è quindi ricerca della verità nella bellezza; accettazione della propria umanità e bisogno di trascendenza;

capacità provare meraviglia nei confronti della vita e di allontanarsi dalla oppressione, per esplorare nuove modalità di azione.

Il Teatro dell'Oppresso, in quanto esperienza estetica, è riconoscimento affettivo-relazionale: autentica espressione di sé e esercizi della capacità di simulazione, nasce e si sviluppa in dialettica con l'alterità e necessitano dell'alterità per venire a esistere come opera. In quanto esperienza collettiva, il Teatro dell'Oppresso è riconoscimento etico-culturale, che contribuisce alla costruzione dell'identità personale a partire dalla consapevolezza di essere parte di una determinata comunità storica. L'esperienza del Teatro dell'Oppresso, pur avendo il proprio fulcro nell'incontro teatrale, si fonda su processi educativi impliciti ed espliciti, tipici di ciascun contesto storico-geografico. Pertanto, non solo il Teatro dell'Oppresso ha un nesso essenziale con l'avvenimento personale di ciascuno; l'esperienza teatrale, il suo venire alla luce, è da considerarsi un'impresa educativa a sé. Il Teatro dell'Oppresso (Boal, 2005) è un'esperienza di relazione generativa: è esperienza di relazione, in quanto l'oggetto artistico diventa il polo di una relazione intersoggettiva, ed è esperienza generativa in quanto il linguaggio artistico è sempre consegnato, co-significato e risignificato entro una comunità storica di appartenenza. Il Teatro dell'Oppresso è strutturalmente vincolato alle dimensioni dello spazio, del tempo e del linguaggio: esso esige la compresenza tra attore e spettatore e nella maggior parte delle sue forme espressive esige la parola come mezzo di comunicazione.

#### **Capitolo quarto.**

##### **La teoria dell'Apprendimento Trasformativo e le metodologie del Teatro dell'Oppresso: punti di contatto e convergenze concettuali e pratiche**

Il percorso di emancipazione è un processo in cui diventa fondamentale distinguere tra differenti tipi di potere e definire le relazioni di potere e di oppressione che legittimano le strutture politiche e sociali (Inglis, 1997, p. 4). Questa lettura habermasiana e foucaultiana dei processi di potere sembra essere disconosciuta nella teoria di Mezirow (1991a; 2000): mentre la spinta *empowering* agisce nello sviluppo delle capacità di agire con successo all'interno dei sistemi e delle strutture esistenti, l'emancipazione concerne l'analizzare criticamente, il resistere e lo sfidare le strutture di potere. Il tentativo di congiungere la teoria dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991a; 2000) e le metodologie del Teatro dell'Oppresso persegue l'intento di andare oltre il rafforzamento dello status quo, di rendere prassi sociale la trasformazione e la ricostruzione della nozione di sé e delle proprie prospettive di significato (Inglis, 1997, p. 4). La prassi è una condizione-requisito dell'apprendimento trasformativo, che si pone il compito di apprendere a superare con successo l'oppressione di potere nel mondo esterno di ciascuno attraverso l'azione sociale (Inglis, 1997, p. 16). L'ingresso nella scena dello spett-attore, la creativa e compositiva esplorazione delle possibili soluzioni alle relazioni di potere rappresentate, la mancata risoluzione della oppressione costituiscono dei momenti di perdita di certezze, dei dilemmi disorientanti (Vittoria, Strollo, Romano, Brock, 2014), che promuovono processi di crisi e di messa in discussione. In quanto oppressi, i soggetti possono riacquisire il potere della propria oppressione, attraverso la forza del pensiero critico, dell'educazione, della narrativa sovversiva e divergente che si produce con voci fuori dal coro (Inglis, 1997, p. 8). L'*agency* degli studenti e dei partecipanti al Teatro dell'Oppresso supera la dicotomia separazionista tra individuale e collettivo, a favore dell'intersoggettivo, del gruppale, nella costruzione condivisa di un sé gruppale agente del cambiamento sociale, capace di analisi delle strutture sociali e delle costrizioni di classi al fine di superarle. Per farlo, gli educatori devono abbandonare discorsi di potere che replicano le contrapposizioni ideologiche e sociali, calandosi nella pratica della relazione educativa, ponendo in discussione i prologhi epistemologici preesistenti in nome di azioni comunicative, mostrando alle persone come leggere le loro vite e i loro gruppi, le loro famiglie, la società in cui sono e che contribuiscono a formare, come cornice di apprendimento, mai

come verità consolidate impossibili da scardinare (Inglis, 1997, p. 11). Il Teatro dell'Oppresso mostra il potere non solo in quanto iniqua distribuzione di risorse, materiali e culturali, ma anche nel senso foucaultiano di pratiche discorsive e comunicative che operano tra e in ognuno di noi, incorporate e interiorizzate, che formano il nostro modo di vedere e di concepire il potere economico, politico e sociale (Inglis, 1997, p. 12). Dal momento in cui la vita sociale è ed è sempre stata un prodotto di giochi di potere, il potere non può essere eliminato, ma può essere sovvertito e trasgredito, in un processo essenziale di prassi emancipativa: l'educazione emancipatoria spesso è incentrata sull'aiutare gli studenti a vedere oltre la realtà loro offerta e a trasgredire le pratiche pedagogiche tradizionali, interrogandosi e interrogandole, ricostruendo e decostruendo chi decide, chi dà i comandi, chi controlla e chi sa (Inglis, 1997, p. 13). Le contraddizioni e le antinomie non devono necessariamente essere risolte in nome di un lieto fine (Vittoria, Strollo, Romano, Brock, 2014), nel Teatro dell'Oppresso, ma possono coesistere in una lettura complessa dei rapporti sociali, in cui si analizzano le reificazioni stratificate di ogni livello dal collettivo all'individuale (Inglis, 1997, p. 15). Il soggetto chiamato a giocare un ruolo da attore nel 'dramma scenico' è un *performer* (D'Ambrosio, 2004), che nel presentare se stesso utilizzando la significazione corporea del teatro non aderisce in maniera astratta ad un ordine socioculturale ma si fa portatore di una volizione desiderante forte. Egli cerca di presentare se stesso, di esporsi e di manifestare «il suo essere-nel-mondo-contemporaneo» (D'Ambrosio, 2004, p. 54). Si tratta di un uomo-*performance*, che attraverso il suo agire simbolico e spettacolarizzante, cerca di riflettere sulla propria elaborazione significativa del reale, e sui modelli interiorizzati di significazione che derivano dalla società. Appropriandoci di una metafora che introduce D'Ambrosio (2004, p. 54), quella degli «specchi magici», possiamo dire che gli specchi magici siano le barriere riflettenti che si interpongono al raggiungimento della consapevolezza da parte dei soggetti: si tratta di metagaranti (Kaes, 2014), di ordine sociale, generazionale e transgenerazionale, che costituiscono sovra-strutture finalizzate all'ordine sociale. Gli specchi magici non sono oggetti ma funzioni, e come tale possono essere riempite con qualsiasi oggetto, artefatto, produzione o valore e ideologia culturale che si ponga come contenuto: l'uomo postmoderno, quello tanto descritto nei testi di Recalcati (2010), non si riconosce più nell'immagine narcisistica di sé, né nel suo specchio d'acqua, ma è in cerca di un altro mito che lo rispecchi e che lo sostanzi. I miti degli specchi magici, per



l'appunto, di tutto ciò che viene fatto assurgere ad ideologia identificante a livello socio-culturale, e che rappresenta il *golden-standard* esistenziale. Gli specchi-magici, e i contenuti che di volta in volta vengono posti al loro interno, quali culto dell'esteriorità, consumo delle relazioni, *new media*, *selfie* e *social-network*, sviluppo tecnologico e possesso dell'ultimo cellulare alla moda, diventano le lenti attraverso cui la cultura guarda se stessa, diventano progetti di vita e valori liminali per la propria autostima, significati performativi in cui ritrovarsi e raccontarsi. Ed ecco che nel teatro dell'Oppresso accade qualcosa di spettacolare: l'attore coincide con lo spettatore, e rivelandosi con la sua entrata in scena ha la possibilità di apparire e, dunque, di essere. Ha la possibilità di riconoscersi e di riconoscere gli specchi-magici che ha interiorizzato, o interposto, tra sé e la realtà che costruisce e da cui è formato. La dimensione performativa, più eroica, del teatro dell'oppresso è proprio in questo processo decostruttivo di disvelamento, nella comunicazione intersoggettiva della azione scenica. Ogni azione è congenitamente narrazione, movimento dialettico, materializzazione corporea e incarnazione simbolica, all'interno dello spazio scenico.

L'agire politico non si può ridurre all'assunzione di cariche amministrative o di governo, ma può e deve manifestarsi nella quotidianità attraverso la testimonianza dell'archetipo di ogni responsabilità, quella «dell'uomo per l'uomo» (Cornacchia, 2015, p. 55), quale «una relazione di reciprocità che si concretizza nel momento in cui ciascuno di noi, responsabile di qualcuno, vivendo fra esseri umani, è anche e sempre oggetto della responsabilità di qualcun altro» (*Ibidem*).

L'apprendimento trasformativo nasce in una dimensione intersoggettiva: i membri di qualsiasi contesto prontamente e volentieri incontrano idee ed opinioni altrui con l'aspettativa che l'apprendimento avrà luogo, riflettono sulle proprie e altrui ipotesi che cercano di comprendere assumendo punti di vista diversi, evocano empatia e promuovono la coesione del gruppo, riflettono su ipotesi attese e prospettive significato al fine di arrivare ad una prospettiva condivisa (Striano, Strollo, Romano, 2014). Il dialogo riflessivo si fonda sull'attraversamento del confine tra individuale e gruppal, in quanto processo attraverso il quale un gruppo crea conoscenza per i suoi membri, per se stesso come un sistema, e per gli altri. Potenti sottoprocessi accadono, tra cui il *framing* (il riconoscimento della propria cornice di riferimento), la ricontestualizzazione, la sperimentazione, l'integrazione di prospettive altrui, attraverso la negoziazione e la

condivisione della conoscenza costruita (Romano, 2014). Le metodologie di apprendimento necessitano di promuovere pensiero critico come mezzo di comprensione tra sé e gli altri, e di coinvolgere il dialogo per abilitare le persone a diventare pienamente consapevoli delle proprie posizioni all'interno della comunità e del mondo, e di quella degli altri. La crescita viene concepita in termini di coscientizzazione e di prassi (Freire, 1970a). Tale crescita è assicurata da due condizioni:

1. diventare consapevole delle condizioni di realtà della propria vita
2. intraprendere azioni informate e pratiche per cambiare questi assunti.

In questo percorso evolutivo si realizza quel rompere il 'silenzio' (Freire, 1970a; Darwish, 2009, p. 2) imposto dagli oppressori e ottenere 'la libertà di coloro che apprendono' nelle parole di Dewey (Darwish, 2009, p. 2).

L'idea di adulto «nell'approccio critico-trasformativo fa riferimento ad un uomo razionale, autonomo, responsabile, e nel pensiero di Freire libero di riflettere sulla propria situazione, ma anche capace di passare all'azione per trasformarla. La conoscenza è considerata come una costruzione prodotta dagli esseri umani – individui e società- più che una realtà oggettiva che gli adulti devono scoprire. [...] malgrado le affinità, l'approccio di Mezirow si distingue da quello di Freire per una ragione sostanziale: l'incorporare o meno l'azione derivante dalle conoscenze acquisite nel processo formativo. La differenza traspare da una affermazione di Mezirow quando sostiene che la nostra funzione non è quella di dirigere e organizzare una azione collettiva, ma di aiutare gli allievi a prendere coscienza delle contraddizioni culturali che li opprimono. Per Freire, invece, pensiero e azione sono aspetti indissolubili di uno stesso processo dialettico, diversamente la riflessione diviene puro verbalismo, si converte in parole vuote, incapaci di censurare il mondo, poiché non vi può essere censura senza l'impegno di trasformarlo e senza azione non può esservi trasformazione» (Federighi, 1997, p. 41).

I concetti di «comunità educante» e di «corresponsabilità educativa» rappresentano la dimensione sociale dell'educazione (Cornaccia, 2015, p. 43), nella sua declinazione politica, quella che collega i processi educativi non soltanto ad un'idea di uomo e di donna, ma al complessivo progetto di società che si intende perseguire. L'azione

scenica del Teatro dell'Oppresso, caratterizzandosi come educazione di comunità e come comunità educante, può «stimolare il dialogo ed è utile per sviluppare competenza critica nelle classi dal momento che offre possibilità riflessive e trasformative» (Schaedler, 2010, p. 147). Il Teatro dell'Oppresso aiuta a sviluppare il linguaggio verbale e non verbale attraverso una personalizzazione dei processi di apprendimento: esso non è soltanto un magico strumento di risoluzione di problemi, ma una metodologia educativa e critica. Come Freire sosteneva (Schaedler, 2010, p. 147), non c'è una strada alla trasformazione, la trasformazione è la strada, e per cercare la trasformazione, occorre iniziare a trasformare il mondo che ci è attorno.

Schultz (2000, p. 242) mette in guardia dal considerare qualsiasi insegnamento esperienziale come un insegnamento alla libertà, in nome della teoria critica: i partecipanti alle differenti attività possono «apprendere da e durante» (*Ibidem*), ma non necessariamente apprendono come abbandonare i ruoli sociale delle classi discorsive, preservando talvolta i propri stereotipi (*Ibidem*). Per Schultz (2000, p. 243) la messa in azione del Teatro dell'Oppresso di Boal (2005) consente agli spett-attori di sviluppare scene rappresentative delle loro condizioni di vita attuali, impegnandosi in ultimo in un drammatico confronto al fine di mostrare la complicità ordinaria nella varie forme di oppressione sociale, focalizzandosi sulle loro esperienze di vita vissute, sottoponendo a giudizio critico aspettative agite nelle relazioni con il mondo. La quotidianità esperita come unica modalità di pensare e di agire, con le forme implicite di soppressione e oppressione, viene confrontata con l'ideale immaginato, con la paura di mettersi in gioco e con le resistenze alle possibilità trasformative del teatro, con i concetti freiriani di potere, *empowerment* e invenzione. Il Teatro dell'Oppresso, quindi, nella sua finzionalità scenica, apre la strada all'accesso alle verità sulla società, a partire dalla più vicina forma di comunità esperita, quale quella della propria scuola o università per gli studenti, fino ai livelli più esterni e omnicomprensivi della metafora ecologica (Ivi, p. 244). Le prospettive offerte da Freire (1970a) e da Boal (2005) possono ben adattarsi alla dimensione della società postmoderna (Ivi, p. 245), dove non è più possibile separare il pubblico dal privato, e dove la libertà non è un'acquisizione di possesso, o una verità certa, ma una tensione, tra possibilità e limiti, ideali e concretezza, *empowerment* e oppressione.

Il termine popolare che viene attribuito al Teatro dell'Oppresso e all'educazione democratica secondo il modello di Freire (Prentki, 1998, p. 421) indica qualsiasi forma di attività comprensibile per la massa più ampia, che adotti e arricchisca le loro forme di espressione e assumi i loro punti di partenza. Il termine popolare si presta, pertanto, ad indicare non solo la comprensione delle tradizioni e degli assunti della massa della popolazione, ma anche «la correzione e la rappresentazione critica di questi, cosicchè le persone possano acquisire controllo, *leadership*, e capacità comunicative e organizzative, rispetto a tutti i gruppi sociali, maggioritari e minoritari presenti in essa» (Prentki, 1998, p. 423).

Il Teatro popolare, di cui il Teatro dell'Oppresso è una espressione, ha cinque filoni principali (Kidd, 1984, p. 265):

- la lotta per la liberazione nazionale, passo fondamentale per la ricostruzione delle società del terzo mondo. Il teatro popolare ha favorito il consolidamento dell'identità nazionale e della cultura, ha mobilitato supporto per i movimenti di indipendenza, ha costruito unità di intenti e di azioni e ha ispirato l'azione di massa (Kidd, 1984, p. 267).
- l'estensione dell'educazione alla massa rurale, soprattutto nella prima metà del secolo ventesimo, quando il dispositivo teatrale si è prestato ad essere strumento di alfabetizzazione e di coscienza civile in India, Iraq, China, Cuba, Algeria, Botswana, Brazil, però, Mexico (Ivi, p. 269). L'approccio didattico non è mai dall'alto al basso, ma dal basso all'alto, in una relazione educativa ricercatamente simmetrica e comunitaria (Ivi, p. 271).
- lo sviluppo partecipativo della comunità. Il teatro popolare ha favorito l'individuazione di nuovi spazi collettivi, o l'uso di spazi preesistenti, facilitando la partecipazione di tutti i cittadini alla Res Publica, rinforzando lo spirito di comunità, sollevando discussioni e sfidando l'apatia e il disinteresse, ispirando il senso di comunità (*Ibidem*).
- la coscientizzazione e l'educazione popolare. Il teatro popolare è un codice simbolico, uno specchio della realtà che può focalizzare taluni aspetti e stimolare la discussione su di essi (Ivi, p. 273). La sua malleabilità, trasformabilità lo rende sia un processo, sia un prodotto, una rappresentazione-in-azione, destinata ad alimentarsi senza fine dalle problematiche della realtà

concreta (Ivi, p. 275). Nella finzione scenica la realtà viene codificata attraverso l'uso di immagini, simboli, movimenti, *pattern* di azioni, e nell'analisi e nella discussione che segue l'azione scenica, essa viene decodificata, scandagliata, interrogata, al fine di esplorare possibili mondi alternativi. Queste sono possibilità per l'azione e per porre fine ai limiti costrittivi, ed è un percorso educativo con le persone, non sulle persone, con gli oppressi, non sugli oppresso, nella realtà che questi esperiscono ogni giorno (Ivi, p. 277).

- lo sviluppo organizzativo della collettività. Il teatro popolare, promuovendo il processo di coscientizzazione, crea le condizioni per costruire coraggio, partecipazione, forza associativa nei gruppi popolari e nelle organizzazioni, favorendo la circolazione protetta di emozioni, dubbi, preoccupazioni, paure, che da limite autoimposto possono diventare volano di sviluppo (Ivi, p. 278). Il processo di negoziazione e di rafforzamento organizzativo si estende oltre una sola comunità, perché per essere efficaci i gruppi hanno bisogno di consolidarsi, di lottare insieme, di strutture intercomunitarie, di solidarietà, di rete (Ivi, p. 279).

Le metodologie di apprendimento proposte, quali le metodologie del Teatro dell'Oppresso, incarnano la convinzione di Mezirow che gli studenti hanno bisogno di pratica per riconoscere le proprie strutture di riferimento e per ridefinire con la loro immaginazione i problemi da una prospettiva diversa (1997, p. 10). In questi percorsi esperienziali, educatori e discenti possono stabilire la presenza cognitiva e sociale (Smith, 2012) per sostenere l'apprendimento trasformativo: la prima si riferisce al continuo sforzo di creare significato attraverso il dialogo e la riflessione; la seconda alla capacità di tutte le persone di funzionare nel pieno delle loro sensazioni e personalità autenticamente. Il segreto non è fornire soluzioni rapide a tutti i problemi, ma creare un clima di fiducia e apertura in cui i discenti siano sostenuti nel loro essere vulnerabili e nell'esplorare in modo creativo tutte le possibilità per un apprendimento trasformativo. La combinazione di fattori, le condizioni, e le attività descritte dovrebbero invitare le persone a sfidare le posizioni ideologiche e le ipotesi di accompagnamento, nonché a porre in questione le prospettive di significato e le abitudini della mente a cui danno origine. L'essenza del processo di individuazione è lo sviluppo di un discorso interiore con noi stessi, un modo di diventare indipendente dal collettivo per dare voce ai nostri sé emergenti e autentici (Cranton, 2000). Il processo di individuazione è un processo di

autorealizzazione che procede per trasformazioni e integrazioni. Il mutamento di prospettiva si trova all'interno del *continuum* del processo di individuazione con cui si costruisce il sé del soggetto. Nel processo di individuazione, il soggetto si emancipa e si differenzia, e trova la propria voce all'interno del collettivo dell'umanità, riflettendo criticamente su tutto ciò che lo circonda per investire pienamente in una visione di trasformazione delle prospettive, che si basa su una riflessione critica, sulla ragione, e sulla razionalità, e in riconoscimento del fatto che aspetti inconsci della nostra testa e del cuore sono quasi continuamente alla ricerca di espressione nella nostra vita, spesso in modi inconsci e distruttivi. Per Mezirow (1978, p. 8) è importante che il processo di coscientizzazione sia incarnato nell'educazione formale, accademica, in programmi educativi che formano una funzione distintiva come sistemi di supporto catalitici di un'altra visione (Marsick, 2015). Incoraggiando una valutazione critica degli stereotipi di genere culturalmente determinati, che le persone hanno interiorizzato e difeso, possono dischiudersi nuovi scenari per l'autorealizzazione. I programmi formativi dovrebbero promuovere la presa di coscienza, in quanto loro missione educativa centrale (Marsick, 2015).

L'educazione ha a che fare con il rapporto dell'educazione con la vita: l'educazione è ciò che rende l'oggetto sapere in grado di muovere il desiderio, in grado di causarlo, in grado di mettere in movimento il discente, l'educazione è ciò che libera il desiderio di sapere, che è un desiderio di significazione e di senso che investe tutta la vita dell'individuo. Abbiamo bisogno di sapere, abbiamo bisogno di ricercare il sapere. L'apprendimento non avviene per travaso passivo da un bicchiere più pieno a uno più vuoto, perché il modello su cui si fonda non è mai quello di un vuoto da riempire, teste vuote dei discenti, quanto di un vuoto da aprire, teste ben fatte e ben pensanti. Ogni insegnamento didattico, ogni metodologia dovrebbe generare effetti infiniti di soggettivazione, rendendo vitale il vuoto, il divario, tra quanto conosciuto e quanto ancora da conoscere. Un insegnamento non inquadra, non uniforma, non produce scolari, ma sa animare il desiderio di sapere. Ogni insegnamento è un atto di amore, muove l'amore, ed è un atto relazionale, intersoggettivo e intersoggettivo. È un atto di vita, di cambiamento, che aggiunge un qualcosa in più a quanto costruito sino a quel momento. Educare è irretire, mettere in moto il desiderio, come movimento di separazione dal già noto e dalla ripetizione di ciò che è stato: educare è apertura stessa alla/della vita, con la possibilità di fare esperienza della vita come apertura illimitata di

senso e di modelli di riferimento, senza mai aver la pretesa di sapere già, di essere già, di esser arrivati. Non apprendiamo nulla da chi ci dice di fare come lui, l'apprendimento non è la riproduzione dello stesso come quando si imita qualcosa: la didattica è autentica quando è un apprendere con loro, con l'altro, quando si gioca sul rispecchiamento e sulla condivisione degli stessi *pattern* neurosensomotori.

Il pieno sviluppo del potenziale umano di apprendimento trasformativo si intravede risvegliando il proprio istinto, la propria testa e il proprio cuore, guidato attraverso la lente più profonda del sè. Un apprendimento trasformativo coinvolge e unisce testa e cuore, e l'intelligenza che si fonda su questa integrazione è un'intelligenza più profonda, attiva, intuitiva, che modella ed è modellata da percezioni, cognizioni, sentimenti, per formare la visione del mondo in generale. Il dilemma disorientante è qualcosa di attinente al mistero dell'apprendimento, a quell'inciampo, che quando si produce, richiede la necessità di rivedere i nostri schemi di significato. Questa condizione fa della formazione non più il luogo di trasmissione di un sapere dato, ma il luogo in cui si apprende la capacità a gestire il processo di costruzione autonoma e condivisione di conoscenza, a partire da un lavoro di riflessione sulle configurazioni epistemiche attraverso le quali si significano i contesti di azione. In questo modo si favoriscono prese di posizione consapevoli ed autentiche (anche rispetto al sapere educativo) una progressiva consapevolezza critica di sé nel contesto ed una maggiore flessibilità nel leggere e interpretare la relazione tra sé e i contesti di riferimento, interfacciando aspetti filogenetici, ontogenetici ed epigenetici. In tal senso, promuovere processi di apprendimento 'intenzionati' significa aprire possibilità di comprensione, di scelta e di dialogo.

Su un piano operativo tale opzione epistemica ha posto in evidenza la necessità di pensare a percorsi centrati sullo sviluppo della capacità autoeducativa, ovvero sulla promozione della competenza a decidere cosa fare di ciò che si impara e cosa imparare da ciò che si fa, come quelli laboratoriali con il Teatro dell'Oppresso, e più in generale del Laboratorio di Epistemologia e Pratiche dell'Educazione. In altre parole ciascun individuo non può semplicemente imparare a formulare scelte efficaci per il suo lavoro o per il proseguimento dei suoi studi, ma può imparare a gestire un processo continuo di cura di sé che connetta vincoli, risorse e significati individuali e sociali, per dischiudere le possibilità del suo essere. L'assunzione di modelli di pensiero e di azione volontari

non si può considerare come qualcosa di insito nell'essere umano (Strollo, 2008; 2014; Strollo, Romano, 2015), né il risultato della semplice interazione con l'ambiente, ma è l'esito di processi intenzionati al richiamo dell'esercizio di una responsabilità etica verso le scelte e le istanze loro sottese che tengano conto sia della soggettività sia del contesto. Responsabilità che si concretizza nella postura – cognitiva ed emotiva – che si assume in e verso l'esperienza. L'intervento formativo, infatti, al fine di provocare un cambiamento nella persona, incidendo sulla configurazione del suo essere e sulle dinamiche della sua esistenza, deve essere centrato su un'attività di esplicazione degli assi culturali, sociali, antropologici e individuali a partire dai quali si costruisce nuova conoscenza e si interpretano i fenomeni, in particolari quelli formativi. In questo senso la valenza e la portata formativa di un intervento viene valutata in ragione del suo grado di incisione sul personale modo di essere e di pensare, di ragionare e di agire, di sentire e di volere, di lavorare, di affrontare e risolvere i problemi, ossia di vivere. E' questo il senso di un intervento formativo che auspichi la promozione di un apprendimento realmente trasformativo (Mezirow, 2000), che cerchi di avviare un discorso metariflessivo, e che esplori vincoli e direzioni, dimensioni implicite dei processi e contenuti personali di quel rapporto con il sapere che ognuno costruisce, modi di fare e comportamenti abituali, aspettative individuali e collettive.

L'attenzione al personale processo di costruzione del proprio agire assume particolare rilevanza nelle formazioni a quelle professioni che implicano un lavoro con altri esseri umani. In questi contesti la consapevolezza dell'intenzionalità che direziona il proprio intervento deve essere giocata in maniera funzionale alla e nella relazione con l'altro/gli altri. Il professionista della relazione (educatore, psicologo, *counselor*, formatore, insegnante, ecc.) deve conoscere quale è la sua abitudine a percepire il mondo, ovvero la cornice di significati che ha appreso, attraverso la quale filtra le nuove informazioni e programma le proprie azioni, deve frequentare la sua storia, riconoscere le sue idee, le sue strutture cognitive e biologiche e i suoi sistemi di concettualizzazioni e di valori, dato che la sua modalità di posizionarsi rispetto alla conoscenza professionale determina il suo modo di partecipare e di agire nella relazione; modalità che deve essere sempre produttiva e coerente con la sua definizione della professione. Tale professionista della relazione deve perciò porre il piano della teoria, ossia delle premesse formali e personali, e quello della pratica in un circuito ricorsivo sempre dialogico, e il suo modo di interrogare l'esperienza deve passare



attraverso domande circolari, ipotetiche e riflessive. Egli dunque in quanto co-costruttore di relazioni - mai unilateralmente determinate – deve entrare nella relazione con atteggiamento pensoso per essere costantemente presente nel divenire della relazione; è in questo posizionarsi verso l'altro sempre ricorsivo, neutrale e curioso che si sostanzia la sua responsabilità etica. I laboratori di Teatro dell'Oppresso oggetto della ricerca descritta nella Seconda Sezione hanno coinvolto studenti di Psicologia in formazione e insegnanti di scuola secondaria: professionisti e futuri professionisti delle relazioni di cura. La loro formazione, oltre che sull'acquisizione di un sapere tecnico, tende alla maturazione di un posizionamento di tipo dialogico, conversazionale e generativo rispetto alla costruzione del proprio sapere e agire professionale. Pertanto il passaggio da realizzare nella formazione professionale è dal tecnicismo (acquisizione di tecniche) allo sviluppo della capacità di costruire pratiche nel dialogo continuo con l'esperienza relazionale e le personali teorie, costruite nella quotidianità e nella formazione formale e poi giocate inconsapevolmente nella relazione professionale. A questo proposito, la pratica riflessiva, in quanto procedura di auto-analisi, si configura come competenza strategica per interpretare la professione alla relazione, poiché avvia un processo euristico e critico-emanipativo intorno all'esperienza. In questo senso l'attenzione riflessiva deve essere intesa come modalità di pensiero che consente di svelare gli abituali modi di conoscere/apprendere e di proiettarsi in una prospettiva di cambiamento, al fine di trovare soluzioni significative e produttive al lavoro di relazione. Soluzioni rispetto alle quali, sebbene si eserciti sempre un diritto alla scelta, i professionisti della relazione devono esplicitare le ragioni e le posizioni – cognitive, emotive, valoriali e concettuali - che le hanno escogitate per assumersene la responsabilità in prima persona. Tale principio di autoformatività si realizza all'interno di un contesto di apprendimento predisposto a promuovere autoformazione: un contesto in cui i concetti di didattica e di studente si declinano seguendo certe caratteristiche e non altre. In tal senso la proposta pratica deve avere quale obiettivo per i suoi destinatari non solo il possesso di nozioni, tecniche e strumenti specifici, ma anche la promozione e lo sviluppo delle capacità a pensare, argomentare e ad apprendere (Mezirow, 2000). Per promuovere apprendimento trasformativo, occorre rivolgersi alle modalità costruttive e 'strategiche', alla capacità di formulazione e soluzione di problemi ed ai processi riflessivi e metariflessivi di chi apprende. Pertanto, assume valore una didattica che promuove soggetti proattivi, che sanno autodirigere,

automonitorare ed essere responsabili del proprio processo apprenditivo. Lo scopo di questo tipo di formazione è quello di assumersi il compito di far scoprire al soggetto stesso le specifiche conoscenze di cui ha bisogno e gli strumenti funzionali alla gestione di determinate situazioni, per una costruzione autentica della conoscenza intorno all'agire professionale. Si realizza in questo modo un cambiamento nell'individuo, cioè una attivazione e riorganizzazione delle energie cognitive ed emotive, avviando in lui un processo di emancipazione (Freire, 1970a) che lo mette nelle condizioni di sfruttare le potenzialità ancora inesprese e di utilizzare al meglio quelle già rivelate.

Mezirow (2000) osserva che il termine 'riflessione critica' è forse riduttivo e che 'ricontestualizzazione' risulta più preciso, perché ricolloca cambiamenti su livelli psicologici, cognitivi, emotivi e spirituali. La riflessione critica sulle ipotesi significa fare un passo indietro per esaminare le proprie supposizioni su un problema per risolverlo, esaminando criticamente la validità dei concetti, delle credenze, dei sentimenti o delle azioni che vengono comunicate. La riflessione critica sulle proprie assunzioni è un'applicazione narrativa della riflessione critica su se stessi: vengono valutate criticamente proprie supposizioni relative a quanto c'è di implicito e di dato per scontato nei sistemi culturali. La riflessione critica sulle proprie assunzioni può riguardare i luoghi di lavoro (in tal caso acquisisce l'epiteto di organizzativa), la morale etica (mettendo al vaglio della critica le norme che regolano la propria decisione etica), può riguardare le ipotesi che disciplinano i propri sentimenti problematici e le disposizioni correlate con le loro conseguenti azioni (terapeutica), o le cause, la natura e i consequenziali modelli di riferimento per capire perché si ragiona e si apprende in un modo particolare (epistemica).

L'apprendimento trasformativo può essere situato, difatti, negli interstizi tra le persone e i contesti educativi, tra individuale e collettivo, sociale e psicologico, cognizione ed emozione, in una cultura liquida di profondi cambiamenti, fluttuazioni, e incertezza, dove tutto quello che è solido, sia esso lavoro, relazioni o le intere comunità, può fratturarsi, nel gioco virtuale dell'algoritmo speculativo. Dal momento che le incertezze politiche, economiche ed ecologiche sembrano onnipresenti, i vecchi modi di pensare sembrano vuoti e inadeguati al loro compito. La teoria dell'apprendimento trasformativo può essere privata del suo reale significato, diventando inavvertitamente un'altra forma di adattamento allo status quo, piuttosto che un interrogarsi critico sulla

sua natura oppressiva. Il ritmo generato dalle persone in relazione, ma anche influenzate dai ritmi più ampi della cultura e del tempo storico in cui si vive, questi ritmi danno forma al modo in cui avvengono le trasformazioni, come continue o discontinue. Così se l'apprendimento trasformativo coinvolge fenomeni ritmici, quali il corpo, il linguaggio, il pensiero, i comportamenti, e le configurazioni sociali, il potere si riferisce alla capacità di controllare e organizzare il modo in cui fluiscono. C'è la politica del personale, la distribuzione del lavoro emozionale, per esempio, ma anche l'opportunità di relazionarsi gli uni agli altri in nuovi modi.

L'apprendimento trasformativo rischia di diventare una categoria *zombie*, se fallisce nell'affrontare quello che sta accadendo sotto la superficie delle cose. Cosa importa per il benessere collettivo e individuale sono le particolari qualità nei gruppi sociali, comprese la relazione democratica e l'apertura agli altri. Pertanto, piuttosto che considerare gli individui e la collettività come atomi separati gli uni dagli altri, entro le loro individualità, si profila interessante considerare la società come un multistrato complesso di parti in reciproca interdipendenza; inoltre, è auspicabile l'abbandono dell'idea di una trasformazione che avvenga tra stati di relativa stabilità, e dell'idea che necessariamente l'apprendimento emancipativo porti al cambiamento sociale. Anche se, infatti, ad una originaria lettura sembrerebbe che l'apprendimento trasformativo per Mezirow (1991a) avvenga tra due stati di relativa stabilità, gli eventi critici, le prove, o le epifanie giocano un ruolo centrale come catalizzatori di cambiamento e transizioni, e fanno parte del caos interminabile dell'esperienza soggettiva umana, non sono momenti singolari di squilibrio nell'andamento lineare degli eventi. Se c'è una ritmicità che si intende ricercare nell'apprendimento trasformativo, questa è un tempo a spirale, dove discontinuità e continuità, linearità e ripetizioni, stabilità e instabilità, si riprendono e si rincorrono in un moto di cambiamento costante. L'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2000) appare allora come:

- organizzato dalle lotte di potere che determinano il modo in cui si evolve nel tempo
- un'opportunità di influenzare le dinamiche di potere in corso negoziando i loro ritmici movimenti esperiti nella vita di ogni giorno.

Questo rimanda all'acquisizione di nuove modalità di simbolizzazione che siano capaci di nominare i fenomeni culturali emergenti: le simbolizzazioni anche preriflessive, quali

quelle che accompagnano le inveterate attività quotidiane, come la sensazione significativa, sono interrelate alla comprensione concettuale della realtà, che non esiste al di fuori di un soggetto cosciente, incarnato, che la costruisce e le dà senso in un mondo di relazioni. Niente può essere soggetto/oggetto di riflessione se non entra nella sfera del simbolico: la simbolizzazione, infatti, consente di dare un nome all'implicito, a ciò che è onnipresente, a ciò che è silente, e per il fatto stesso di aver dato un nome, di poter dare una forma alle forze che lo sottendono e lo animano. Si pensi al discorso dei memi (Dawkins, 1976), replicatori della cultura analoghi ai geni, ai quali è attribuibile alla nostra conoscenza disposizionale (Strollo, 2008; 2014), esito della trasmissione di alcuni comportamenti da una generazione all'altra. Il meme è un'entità consistente in una informazione riconoscibile dall'intelletto, relativa alla cultura umana, e che è replicabile da una mente o un supporto simbolico di memoria, per esempio un libro, ad un'altra mente o supporto. In termini più specifici, un meme sarebbe un'unità auto-propagantesi di evoluzione culturale, analoga a ciò che il gene è per la genetica, quindi un elemento di una cultura o civiltà trasmesso da mezzi non genetici, soprattutto per imitazione. Il meme è un'unità base dell'evoluzione culturale umana analoga al gene, unità base dell'evoluzione biologica, in base all'idea che il meccanismo di replica, mutazione e selezione si verifichi anche in ambito culturale: così come in biologia, la presenza di questi elementi porta all'emergere spontaneo di effetti evolutivi, anche se per i memi questi si manifestano in senso diverso rispetto a quello biologico.

Attraverso il percorso del Teatro dell'Oppresso (Boal, 2005), si ricerca un apprendimento centrato non tanto sull'acquisizione di conoscenza strutturata quanto sullo sviluppo della capacità autoeducativa, ovvero sulla promozione della competenza a decidere cosa fare di ciò che si impara e cosa imparare di ciò che si fa. In sintesi, le competenze promosse sono:

- capacità di riflessione, per promuovere una comprensione profonda delle cose e avere una misura per agire con il senso della propria azione;
- abilità di saper riorganizzare e ristrutturare continuamente il proprio pensiero;
- attitudine a (ri)connettere le parti separate e le parti con il tutto;
- inclinazione a guardare dentro se stessi per attingere costantemente dalle proprie risorse interne;
- metariflessione, come forma del pensare i propri pensieri;

- autocomprensione, quale processo di continua autoindagine circa la propria vita cognitiva, al fine di conoscere in profondità se stessi, in particolare ciò che tende a rimanere tacito;
- capacità di sentire le proprie emozioni;
- attitudine a un pensare attraverso domande aperte, sempre generative di nuovi sensi e significati;
- impegno per la ricerca di orizzonti di significati non preformulati da altri.

In questo contesto di idee, l'apprendimento riflessivo, in quanto lavoro sulle premesse e sulle prospettive di significato messe in campo nell'azione spontanea, può ricoprire un ruolo fondamentale rispetto alla possibilità di avviare trasformazioni e vivere significativamente gli eventuali cambiamenti in una dimensione di vita e di lavoro.

Questo tipo di riflessività però deve necessariamente essere giocata in maniera ricorsiva su un livello critico-analitico, focalizzandosi su questioni relative alla relazione mezzi-fini ed ai rapporti tra teoria e pratica, per comprenderne le eventuali continuità e discontinuità; su un livello ermeneutico-fenomenologico, cogliendo il senso dell'esperienza; su un livello critico-teoretico, indirizzandosi, attraverso procedure emancipative, alla critica delle teorie implicite, delle norme e delle regole che orientano il vissuto individuale e sociale e le esperienze formative ed educative che vi si innestano. L'attenzione riflessiva diviene una pratica di pensiero che consente di valutare gli abituali modi di conoscere/apprendere/agire e di proiettare i soggetti in una prospettiva di cambiamento, al fine di trovare soluzioni sempre più significative e promuovere la competenza strategica di apprendere ad apprendere.

L'esperienza, allora, in quanto spazio di sperimentazione di ipotesi e luogo in cui si rende visibile il proprio rapporto con il sapere, può rappresentare una fonte di autentiche possibilità di crescita e di sviluppo per l'individuo e una risorsa utile alla pianificazione dell'azione immediata e futura, purché, come sostenuto da Knowles (1980; 1996), sia fatta oggetto di una riflessione consapevole e critica, che sia in grado di coglierne i molteplici livelli e piani.

Il richiamo all'esperienza - quale luogo di manifestazione e attualizzazione di un pensiero complesso - si configura, infatti, come risposta strategica ai problemi che pone la dimensione esperienziale imprevedibile e problematica (Knowles, 1980; 1996).

Il professionista riflessivo che ne emerge (Schön, 1983; 1987) diventa attore in possesso non solo di conoscenze teoriche ma anche di pratica riflessiva costante sul proprio agire, sul proprio essere e sulla situazione per generare sempre nuove interpretazioni e soluzioni. Il Teatro dell'Oppresso è un contesto di apprendimento nel quale ciascun attore, formatore e/o formando, dentro il proprio ruolo, abbia la possibilità di imparare a riflettere consapevolmente sul proprio agire e a ricercare soluzioni alternative al problema (Romano, 2014; Striano, Strollo, Romano, 2014). Nel Teatro dell'Oppresso il momento formativo incoraggia l'attività di *sensemaking* e la capacità di saper costruire visioni e sensi sempre molteplici, rompendo il set percettivo e di significati attribuiti agli eventi, promuovendo la costruzione e l'accostamento di prospettive altre, divergenti ed originali e, quindi, più funzionali ma sempre provvisorie. Se partiamo dal presupposto che ogni azione umana, indipendentemente dalla sua natura, in quanto esito di intenzionalità, implica una scelta, il problema non è tanto quello di esercitare il proprio diritto alla scelta individuale, quanto quello di non saperne esplicitare e giustificare le ragioni, assumere la responsabilità in prima persona, trasformandola in struttura antecedente e precostituita. Quando si agisce occorre tenere presente che quello che vediamo e comprendiamo è solo un 'piccolo arco di circuito' e che il nostro agire è solo uno degli infiniti modi di operare in quel contesto; si può, quindi, allargare lo sguardo alle altre possibilità, per fare del contesto relazionale un'occasione di apprendimento. Lavorare sull'implicito e sull'oppressione (Vittoria, Strollo, 2012) implica una riflessione sui condizionamenti esercitati dai saperi formali, acquisiti nel corso della formazione istituzionale, sulle suggestioni culturali, ricevute dal contesto in cui siamo situati, e sulle dipendenze relazionali entro le quali si è preso forma, per comprendere come questi elementi abbiano costituito degli schemi attraverso i quali leggere l'esperienza relazionale e le informazioni attuali. Svelare queste influenze significa aprirsi alla possibilità di costruire significati in autonomia e progettare nuove direzioni di azione. A questo proposito Knowles (1996) afferma che l'apprendimento autodiretto è un processo in cui gli individui prendono l'iniziativa, con l'aiuto di altri, per diagnosticare i propri bisogni formativi di apprendimento, formulare obiettivi di apprendimento, identificare le risorse – umane o di altro tipo – necessarie per l'apprendimento, scegliere e implementare delle strategie e valutarne i risultati. Possiamo dire che il Teatro dell'Oppresso promuove una forma di apprendimento auto- e eterodiretto, tenendo sempre fermo il discorso sulla intersoggettività che si articola

all'interno della dinamica teatrale: si tratta di una sorta di apprendimento sociale, reciproco e relazionale, esistenziale e integrale (Carrè, 2000). Yorks e Kasl (2006) propongono una tassonomia in due parti che comprende prima la creazione di un ambiente di apprendimento, e in secondo luogo, l'interazione con gli allievi. Per quanto riguarda lo spazio, si consiglia che ci sia un rituale di apertura che aiuta i partecipanti ad essere interamente situati nella fase di apprendimento. Yorks e Kasl (2006) sostengono anche che il ruolo dell'empatia e la creazione di un «campo empatico» (p. 52) contribuiscono a creare un ambiente di apprendimento fruttuoso, e suggeriscono «che lo sviluppo di un legame empatico è particolarmente difficile quando l'altrui esperienza di vita è molto diversa dalla propria» (p. 52). Yorks e Kasl sottolineano che la chiave per il processo di costruzione del campo empatico è quello di «decentrare l'ego» (p. 52). Nella dimensione di facilitazione del percorso individuato nella tassonomia, Yorks e Kasl discutono, tra gli altri elementi, la codificazione delle esperienze attraverso la conoscenza espressiva. Il disegno, ad esempio, come altre forme di linguaggio metaforico, simbolico, crea un incapsulamento di un'esperienza complessa e delle idee relative (p. 55), fornendo una scintilla per parlare circa i propri progetti, sogni. In questo modo il lavoro del processo di assemblaggio strategico nell'*hic-et-nunc* può persistere nel tempo e raggiungere quelli che sono stati immediatamente coinvolti.

Stolorow e Atwood (2014), del resto, sottolineano la necessità di pensare al pensiero psichico come qualcosa che nasce nell'intersoggettività, per cui più che pensare ad ogni processo di costruzione come qualcosa tra soggetto e oggetto, dovremmo pensare ad un intergioco tra mondi soggettivi che sono in reciproca interdipendenza (Stolorow, Atwood, 2014, p. 4). La prospettiva di un apprendimento intersoggettivo è lo slittamento epistemologico che ha consentito di revisionare tutto il modello epistemico fondato sul rapporto soggetto-mondo, istituendo un sapere relativo, previsionale e non certo, probabilistico. Il «Mito della Mente Isolata» viene così a crollare del tutto (Stolorow, Atwood, p. 7), a favore di una conoscenza incarnata e incorporata che rappresenta gli interessi psicologici, neuroscientifici e neurofenomenologici degli ultimi anni.

Tali paradigmi non sono qualcosa di già dato: affinché una persona sappia gestire liberamente, con autonomia e responsabilità, le proprie scelte, deve essere educato all'autoformazione. Non si dà autoformazione senza una pre-formazione che sia attenta

ad evitare le dipendenze e le servitù della dimensione formativa tradizionale e, contemporaneamente, a dettare le regole entro cui essa possa realizzarsi. Ne viene perciò che il principio di autoformatività si realizza all'interno di un contesto di apprendimento predisposto a promuovere autoformazione; un contesto in cui i concetti di didattica e studente si declinano seguendo certe caratteristiche e non altre.

Mezirow (2000) sostiene che noi conosciamo il mondo inserendo le informazioni dentro prospettive e schemi di significato, che guidano il nostro modo di vivere, sentire, capire, giudicare e gestire praticamente una data situazione. Infatti, la prospettiva di significato è definibile come la struttura dei nostri assunti epistemologici, culturali e psichici entro la quale la nostra pregressa esperienza assimila e trasforma la nuova esperienza. Pertanto ogni nuova conoscenza, per essere compresa, viene in qualche modo connessa con l'insieme di teorie, modelli e conoscenze personali costruito durante la vita. Tali saperi quindi costituiscono i 'presupposti' - talora anche i pregiudizi - a partire dai quali osserviamo il mondo. Un apprendimento che non incide su questi 'presupposti', che non ne tiene conto, non ha ripercussioni e non modifica in qualche misura la mappa mentale, non può essere considerato 'significativo', cioè valido. Un apprendimento significativo è quello basato sull'esperienza e capace di destare gli interessi vitali del soggetto che apprende; è un apprendimento che tiene conto di sentimenti o significati personali, che investe l'intera personalità del discente. Alla concezione atomistica che vede solo la singola *skill* senza connessioni, si contrappone l'istanza umanistica di fare dell'esperienza formativa un'occasione di crescita complessiva, di cambiamento a livello di personalità. Ogni processo di formazione dovrebbe tendere anche a questo: possedere la pratica per cambiarsi, oltre che produrre cambiamenti. Per fare questo occorre che la proposta didattica tenga conto delle teorie e dei saperi personali, delle modalità cognitive ed emotive di apprendimento che l'adulto-studente ha elaborato e che mette in campo in ogni nuovo contesto di apprendimento, mobilitando processi di riflessione e di cambiamento.

Il piano dell'esperienza va inteso non soltanto come luogo dell'attività di apprendimento, ma anche, e soprattutto, come storia pregressa che talvolta, se lasciata da parte, può costituire una barriera di pregiudizi e abiti mentali che fa resistenza all'apprendimento stesso. D'altra parte il processo conoscitivo è storia di un individuo e del suo stare al mondo, inseparabile dalle modificazioni e trasformazioni -



apprendimenti - che di volta in volta lo attraversano. Per queste ragioni una proposta formativa come il Teatro dell'Oppresso tiene conto del farsi nel tempo del soggetto, ossia della storia dei suoi apprendimenti, della modalità di costruzione di ogni singola conoscenza e dei processi che sono alla base del modo che ciascuno ha di pensare, conoscere e agire. Si viene delineando una esperienza formativa, costruita attorno ad una dinamica spiraliforme, attraversata dalla riflessione, i cui elementi costitutivi sono: teoria/conoscenze - esperienza/azione – nuova teoria/nuove conoscenze. In questa dinamica a spire, teoria ed esperienza intrattengono un rapporto complesso, reciproco, non lineare: la pratica interroga se stessa continuamente e nel farlo rigenera la teoria; la teoria a sua volta aiuta ad aprire pensabilità e possibilità nella pratica. Il Teatro dell'Oppresso offre strumenti e metodi che favoriscono operazioni di riflessione e metariflessione sui saperi personali con i quali si entra in formazione, che promuovono operazioni di svelamento delle proprie abitudini cognitive sedimentate e messe in campo nelle diverse situazioni di apprendimento, che favoriscono l'imparare a pensare (nel senso di imparare a porre buone domande), a decidere in autonomia e a prendere posizione consapevolmente, promuovendo all'interno del processo di apprendimento la dimensione metacognitiva, caratterizzandosi, quindi, come un'esperienza di apprendimento trasformativo.

**Sezione Seconda: la ricerca empirica**

## **Capitolo primo.**

### **Il disegno di ricerca**

#### *1.1. Lo scopo e il contesto della ricerca: i Laboratori di Epistemologia e Pratiche dell'Educazione*

La ricerca *TPTO: Transformative Potential of the Theater of the Oppressed* è un disegno di ricerca empirico nel campo della Pedagogia Sociale e della Didattica che esplora il potenziale trasformativo delle esperienze di Teatro dell'Oppresso (Boal, 2005) svolte all'interno di contesti didattici accademici.

La ricerca *TPTO: Transformative Potential of the Theater of the Oppressed* si caratterizza come una ricerca empirica con finalità emancipative: i percorsi formativi laboratoriali realizzati sono qui intesi come un'esperienza di apprendimento che, partendo da una riflessione sui significati costruiti e sulle forme di disuguaglianza che hanno fatto e fanno da sfondo dei progetti di vita individuali, formativi, sociali e professionali, possa promuovere la capacità di comprensione e gestione autonoma della conoscenza e della propria vita. In tal senso il formare e la ricerca stessa diventano processo del soggetto e nel soggetto, è processo di costruzione di sé come soggetto-dotato-di-una-propria-forma, è itinerario inquieto, drammatico, dialettico, impegno alla ricerca di orizzonti di senso aperti, ricreativi e mai scontati per tutti i partecipanti alla ricerca. La pratica della ricerca empirica si qualifica come azione atta a rendere gli altri sensibili alla loro chiamata a esserci, ossia a scegliere di scegliere, denunciando e smascherando i vincoli e le opposizioni esterne e interiorizzate. La ricerca, pertanto, è un'occasione di apprendimento trasformativo, che cerca di promuovere la ridefinizione delle proprie prospettive di significato in nome della cocrtruzione condivisa di prospettive più ampie, differenzianti e differenziate, più inclusive.

Le domande di ricerca risultano essere le seguenti:

- 1- L'esperienza di Teatro dell'Oppresso promuove apprendimento trasformativo?
- 2- Se sì, cosa è accaduto?
- 3- Se sì, quali elementi, fattori, prospettive, attitudini, credenze sono cambiate?
- 4- Se sì, come si è svolto il processo di cambiamento delle prospettive di significato?
- 5- Se no, perchè?

Il Laboratorio di Epistemologia e Pratiche dell'Educazione<sup>2</sup> (Strollo, 2008; Romano, Galante, Strollo, 2014b; Strollo, 2015) – d'ora in poi LEPE – nasce nel 2003 presso l'ex Dipartimento di Scienze Relazionali 'G. Iacono' dell'Università degli Studi di Napoli Federico II. Il Laboratorio è diretto dal 2003 dalla prof.ssa Strollo Maria Rosaria, e viene concepito come spazio in cui proporre agli studenti del Corso di laurea in Psicologia dei processi relazionali e di sviluppo attività laboratoriali di ri-costruzione del proprio processo di formazione attraverso la costruzione di un personale itinerario euristico-interpretativo con la metodologia ipertestuale (Aiello, 2009). Originariamente, il LEPE si propone, quindi, quale luogo di sperimentazione pratica e di riflessione epistemica avvalendosi sia dei contenuti del corso di Pedagogia generale II, che verte sull'illustrazione delle teorie pedagogiche sui processi formativi e, prevalentemente, sui modelli della formazione riportati in letteratura, sia delle conoscenze ed esperienze che costituiscono il patrimonio personale dello studente. Le due dimensioni della conoscenza, quella formale e quella informale, sono pertanto fortemente intrecciate nella pratica formativa del LEPE: lo studente è portato a rendersi conto di come queste due dimensioni siano reciprocamente connesse anche nella storia del suo percorso formativo; infatti, il percorso culturale è orientato oltre che dalla storia di vita quotidiana, anche dalla selezione degli input ricevuti nel corso della formazione formale (Aiello, 2009). I percorsi laboratoriali prevedono pertanto una ricostruzione della personale conoscenza intorno al percorso formativo attraverso l'utilizzo di codici e forme linguistiche differenti: scrittura, immagini, poesie, citazioni, tracce sonore, testi di canzoni, ecc., prediligendo un'organizzazione non lineare ma reticolare e circolare del proprio sapere. E' questo un tipo di narrazione che meglio si accosta alla modellizzazione cerebrale delle reti neurali, prevedendo un funzionamento reticolare e per connessioni.

L'intenzionalità educativa che sottende tutte le attività del LEPE è quella di proporsi quale luogo di intervento formativo che promuove autoformazione e lo sviluppo di un pensiero metacognitivo. Il Laboratorio di Epistemologia e Pratiche dell'Educazione, pertanto, si caratterizza come ambiente privilegiato in cui concretizzare la sperimentazione di nuove forme di pensiero, e di azione, spazio interno/esterno

---

<sup>2</sup> <http://www.lepe.unina.it/>. Il Laboratorio, nato con la denominazione di Laboratorio Multimediale di Epistemologia Operativa, è stato sperimentato a partire dal 1999 presso il Corso di Laurea in Scienze dell'educazione dell'Istituto Universitario Suor Orsola Benincasa di Napoli, dal 2002 presso il Corso di Laurea in Filosofia dell'Università degli Studi di Napoli Federico II, dal 2003 presso il Corso di Laurea di Psicologia dei processi relazionali e di sviluppo e presso la SSIS dello stesso Ateneo.

attrezzato, da intendere in senso estensivo, come spazio, fisico, operativo e concettuale, opportunamente adattato ed equipaggiato per lo svolgimento di una specifica attività formativa. I laboratori sono svolti lungo tutto il corso dell'Anno Accademico con tre fasce di partecipanti:

1. gli studenti del corso di Pedagogia dei processi di apprendimento del Corso di laurea Triennale in Scienze Psicologiche del Dipartimento di Studi Umanistici
2. gli studenti del corso di Pedagogia Sociale del Corso di laurea Magistrale in Psicologia clinica e di comunità del Dipartimento di Studi Umanistici
3. i docenti in corso di abilitazione con i Percorsi Abilitanti Speciali.

Le attività proposte all'interno del LEPE vogliono provocare uno 'spiazzamento' cognitivo nello studente, ossia produrre dissonanza tra ciò che si conosce e dato per garantito e ciò che si va apprendendo e riconoscendo mediante il lavoro (Aiello, 2009). Tutte le attività del LEPE comportano l'apprendere metodi che possono essere riflessivamente applicati in diverse situazioni e perciò suscettibili di molteplici interpretazioni e non di soluzioni dogmatiche: non si cerca una teoria preconfezionata o un pacchetto di strumenti di cui dotare gli studenti, ma si ipotizzano sempre nuove strategie risolutive, che producano qualcosa ex novo. L'insieme delle proposte formative può offrire l'opportunità per incidere sulla propria modalità di apprendimento, operando a livello delle epistemologie personali, modificandone le premesse e le prospettive di significato, ponendo le condizioni affinché i partecipanti intervengano sull'apprendere ad apprendere (Baldacci, 2013), grazie alla messa in campo di competenze strategiche di natura complessa di tipo riflessivo, proattivo ed epistemologico. L'ordito dei percorsi laboratoriali avviati cerca di superare la perenne divisione tra teoria e pratica, tra principi e applicazioni, individuando il sapere come conoscenza in azione, invitando ciascuno dei partecipanti a scoprire il proprio modo di posizionarsi rispetto alle conoscenze apprese. Tutte le attività del LEPE convergono nel creare spazi di pensabilità intorno alle proprie teorie di formazione, per allargare la possibilità di significazione e di azione, scompaginando concezioni monolitiche e modalità di risposta sedimentate. Si incentiva un processo di maturazione continua all'interno di un ambiente di apprendimento e di vita che propone una notevole ricchezza di relazioni con soggetti e oggetti diversi, in azioni e attività differenti. Se si protende alla implementazione del *setting* per acquisire responsabilità della 'messa in

forma di sé', si richiede l'esercizio del pensare i propri pensieri, ossia svelare i propri modi di conoscere, di pensare e di agire. Pertanto la metacognizione, quale dimensione di riflessione e di retroazione che permette la conoscenza degli 'stati cognitivi' e delle relative operazioni, per approfondire le teorie, le prospettive e gli schemi di significato che orientano più o meno consapevolmente il pensare e l'apprendere (Aiello, 2009).

Nel corso di più di una decade di ricerche, il *team* multidisciplinare del LEPE ha sviluppato nuovi filoni di ricerca, quali:

1. i laboratori di Educazione all'ascolto
2. i laboratori di Mindfulness
3. i laboratori di Autobiografia musicale
4. i laboratori di Teatro dell'Oppresso

I Laboratori di Educazione all'ascolto sono rivolti principalmente agli studenti laureandi del Corso di Laurea Magistrale in Psicologia dinamica, clinica e di comunità. All'interno di contesti educativi formali, gli studenti sperimentano le connessioni tra musica, corpo, attenzione agli altri, empatia, silenzio e suoni. I partecipanti possono sviluppare competenze di ascolto significativo, creatività e pensiero critico, acquisendo consapevolezza di se stessi e degli altri. Le attività svolte sono tecniche espressive, calibrate di volta in volta per promuovere lo sviluppo di capacità empatiche e di autoriflessione, ed enfatizzare quanto emerso in termini di emozioni, vissuti, riflessioni e cognizioni negli incontri precedenti (Romano, Strollo, Galante, 2014).

I laboratori di Mindfulness partono dalla definizione di «Mindfulness» come un insieme di azioni che riguardano molteplici aspetti del funzionamento mentale e che possono essere tutte attribuite ai suoi ultimi effetti, che consistono approssimativamente nella capacità di essere nel presente (Baer, 2012). Le pratiche Mindfulness riguardano una moltitudine di funzioni cognitive che sono connesse con funzioni di attività emotive e di adattamento emotivo. All'interno del Lepe viene adottato un protocollo di Mindfulness chiamato ACT, Terapia dell'Accettazione e dell'Impegno<sup>3</sup>, che propone un

---

<sup>3</sup> L'Acceptance and Commitment Therapy è un approccio della Terapia Cognitivo Comportamentale. L'ACT non è una tecnica, ma un insieme di principi che derivano dalla mindfulness, dalla Contextual psychology e dalla Relational Frame Theory ed è caratterizzata dal massiccio ricorso a tecniche di defusione.

L'Acceptance and Commitment Therapy si basa su due pilastri fondamentali: insegnare ad accettare, accogliere, osservare la realtà interna (Acceptance) invece di respingerla, rifiutarla, o di combattere con se stessi tentando di controllare le proprie emozioni, e impegnarsi nell'azione coerentemente con i propri

modello, chiamato *hexaflex*, che include sei processi ‘patologici’ a cui corrispondono processi terapeuticamente multipli. Inspirato dal protocollo ACT, il laboratorio è strutturato in sei incontri di due ore ciascuno (De Simone, Strollo, Romano, 2015).

I Laboratori di Autobiografia Musicale si svolgono in due o più incontri: tutti i partecipanti devono caricare 100 tracce musicali sul loro I-Pod. Le tracce sono quelle ascoltate durante il corso della loro vita, e devono essere ascoltate in aula scrivendo i ricordi emergenti di volta in volta nel corso dell’ascolto. Dopo una prima fase di ascolto, il gruppo in aula discute delle emozioni provate durante l’attività di ascolto e scrittura. I partecipanti sono poi incoraggiati a rivedere quanto scritto a casa nei loro diari di bordo. I ricordi possono essere organizzati in capitoli secondo tematiche (amicizia, amore, e così via) o possono seguire un ordine cronologico (infanzia, adolescenza, adultità). Gli obiettivi dell’intervento formativo sono sicuramente sperimentare l’esperienza della scrittura autobiografica in quanto dispositivo di retrospettiva, autoriflessione ed autoformazione, coglierne attraverso l’esperienza gli elementi di autocensura e autocontrollo, e sperimentare il ruolo della musica sui processi cognitivi ed in particolare l’associazione musica/emozioni/esperienze (Strollo, 2014a; Strollo, Romano, 2015).

I Laboratori di Teatro dell’Oppresso (Vittoria, Strollo, Romano, Brock, 2014; Striano, Strollo, Romano, 2014) si sviluppano in quattro incontri, e seguono le metodologie e le tecniche indicate da Boal (2005; 2008). L’insieme delle metodologie e delle tecniche

---

valori ed obiettivi personali (Commitment), invece di perdersi nell’inazione, in comportamenti impulsivi o nell’evitamento.

Considerando che l’esperienza interiore non può essere controllata, né razionalmente spiegata, essa può essere solo radicalmente accolta (accettazione) per quella che è nel momento in cui è. In questo modo è possibile conoscere se stessi e liberarsi da alcune trappole mentali. L’ACT, agendo in questa direzione, si colloca come pratica di mindfulness, esercizio di accoglimento dell’esperienza interiore nel momento presente senza valutazioni o giudizi. Inoltre, quando si vive una distorsione psicologica, si tende a rinunciare ad occuparsi dei propri valori e interessi fondamentali, mettendo in atto meccanismi di evitamento, oppure reagendo in modo impulsivo e incontrollato in situazioni difficili da affrontare. L’ACT invita ad impegnarsi nella direzione di ciò che è veramente importante per se stessi, invece di perdersi nel rimuginio sul passato o nella preoccupazione per il futuro, rivolgendo la propria attenzione al bene personale (*self-compassion*) e a quello degli altri. Nell’ACT, inoltre, si fa largo uso di tecniche di defusione che aiutano a non essere coinvolti dalla potenza immaginativa della mente e a discriminare ciò che si percepisce nel presente da ciò la mente cerca di farci credere. La defusione, è una componente essenziale della pratica della mindfulness, intesa come meditazione terapeutica rivolta alle esperienze interiori che procurano sofferenza emotiva e fissità cognitiva.

Con le pratiche di Mindfulness, non si persegue la ristrutturazione cognitiva, ma la consapevolezza della propria attività mentale e un buon lavoro personale teso al cambiamento.

La pratica della mindfulness può avere infinite finalità, dalla crescita personale, dall’acquisizione di strategie di risposta allo stress e di miglioramento delle relazioni e degli ambienti di lavoro. Nel LEPE, tecniche e protocolli mindfulness sono introdotti come esperienze laboratoriali educative all’interno di contesti accademici.

del Teatro dell'Oppresso sono nate durante gli anni Sessanta grazie all'opera di Augusto Boal (2005; 2008), e si sono affermate come strumento di coscientizzazione e di lotta popolare non violenta contro l'egemonia politica ed economica. Il gruppo di ricerca del Laboratorio di Epistemologia e Pratiche Educative del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Napoli "Federico II" ha introdotto le tecniche e le metodologie drammatiche del Teatro dell'Oppresso in contesti educativi formali, quali quelli universitari, affinandone le potenzialità educative ed emancipative (Vittoria, Strollo, 2012; Vittoria, Strollo, Romano, Brock, 2014; Romano, 2014). Le sperimentazioni in corso sulle metodologie drammatiche del Teatro dell'Oppresso seguono un approccio comparato con il corso di Educazione Popolare dell'Università Federale di Rio de Janeiro, in collaborazione con il professore Paolo Vittoria.

Le attività del Lepe, e nello specifico, i *workshop* con le metodologie del Teatro dell'Oppresso rappresentano il contesto in cui si sviluppa la ricerca qui presentata.

### *1.2. I partecipanti alla ricerca: analisi comparativa dei tre gruppi di partecipanti*

Il progetto *TPTO: Transformative Potential of the Theater of the Oppressed* muove da un'esperienza pratica. In primis dall'esperienza di trasformazione che la scrivente ha attraversato grazie al Teatro dell'Oppresso. In secondo luogo dai laboratori di Teatro dell'Oppresso che si sono svolti nell'Anno Accademico 2013/2014. I laboratori sono stati calendarizzati in quattro incontri ciascuno, della durata di due ore. I partecipanti ai laboratori sono suddivisi in tre fasce:

1. 145 studenti del corso di Pedagogia dei processi di apprendimento del Corso di laurea Triennale in Scienze Psicologiche del Dipartimento di Studi Umanistici
2. 87 studenti del corso di Pedagogia Sociale del Corso di laurea Magistrale in Psicologia clinica e di comunità del Dipartimento di Studi Umanistici
3. 100 docenti in corso di abilitazione con i Percorsi Abilitanti Speciali.

Il campione di ricerca risulta cospicuo rispetto ai criteri della ricerca empirica di stampo qualitativo e/o misto. Il campionamento è stato di tipo razionale, definito campionamento razionale intenzionale (Creswell, 2003; 2007), operando la scelta di coinvolgere nella ricerca tutti i partecipanti coinvolti nei laboratori di Teatro dell'Oppresso descritti e che prestassero il loro consenso. Ai fini della ricerca, infatti,



risultava essere di interesse scientifico coinvolgere i partecipanti che hanno effettivamente sperimentato le tecniche e le metodologie del Teatro dell'Oppresso, per comprenderne in profondità il vissuto e la percezione soggettiva dell'esperienza. Il campionamento teorico/intenzionale tenta di selezionare i partecipanti alla ricerca secondo i criteri determinati dagli scopi di ricerca: nel nostro caso, l'appartenenza a tre gruppi naturali distinti ha facilitato il processo di raccolta dati secondo il campionamento intenzionale stratificato, avendo tre gruppi di soggetti che rispondono al criterio di ricerca di aver avuto un'esperienza di Teatro dell'Oppresso, e che appartengono a tre gradi di istruzione/professionale differente. Il campionamento intenzionale stratificato è un campionamento teorico di tipo non-probabilistico, il cui fine non è selezionare unità random da una popolazione di appartenenza, per creare un campione probabilistico adatto a porre delle generalizzazioni e delle inferenze statistiche. Il campione della ricerca risulta omogeneo, perché i partecipanti presentano tutti la caratteristica di aver esperito il Teatro dell'Oppresso, e stratificato, perché sussistono tre gruppi naturali all'interno (Creswell, 2007).

### *1.3. La metodologia di ricerca: un processo in fieri*

L'ipotesi di ricerca del progetto *TPTO: Transformative Potential of the Theater of the Oppressed* è che le esperienze laboratoriali condotte con gli studenti della laurea triennale in Scienze Psicologiche, gli studenti della laurea magistrale in Psicologia Clinica e di Comunità, i docenti in corso di abilitazione dei corsi PAS, durante l'anno accademico 2013/2014 promuovano apprendimento trasformativo nei partecipanti coinvolti. Viene considerata come ipotesi nulla quella non si sia verificato a seguito delle esperienze laboratoriali condotte apprendimento trasformativo negli studenti della laurea triennale in Scienze Psicologiche, negli studenti della laurea magistrale in Psicologia Clinica e di Comunità, e nei docenti dei corsi PAS. In caso di ipotesi nulla, cioè che non sia avvenuto apprendimento trasformativo, la ricerca prosegue cercando di esplorare le motivazioni e le ragioni del mancato cambiamento delle prospettive di significato.

L'impianto di ricerca prevede la raccolta di dati attraverso l'adozione di strumenti qualitativi e quantitativi. La metodologia di ricerca, difatti, prevede la raccolta dei diari di bordo, *self-report* narrativi, in cui i partecipanti ai laboratori di Teatro dell'Oppresso descrivono la loro percezione soggettiva dell'esperienza, descrivendo cosa è avvenuto e

quali sono state le risonanze individuali e gruppalì. La traccia dei *self-report* è libera, si chiede ai partecipanti di raccontare il loro punto di vista sull'esperienza, proprio al fine di favorire l'emergenza del vissuto personale. I diari di bordo sono inviati tramite posta all'account di posta gestito dal Team di ricerca del LEPE (mcdue@live.it). A questi, segue la compilazione di due questionari: il primo questionario è il *LAS* (Learning activities survey, King, 2009), il questionario a risposte multiple e aperte sviluppato dal gruppo di ricerca della prof.ssa King, dell'University del South Florida (King, 2009), basato sulla teoria dei dieci step precursori dell'apprendimento trasformativo (King, 2009; Strollo, Vittoria, Romano, Brock, 2014). Il questionario permette di valutare quantitativamente se un'attività di apprendimento promuova apprendimento trasformativo. Il questionario LAS è stato tradotto e validato in Italia con uno studio pilota dal gruppo di ricerca del LEPE (Striano, Oliverio, Pititti, Miraglia, Romano, 2014), e le procedure di validazione con il campione (N= 20) dello studio pilota sono state supervisionate dal gruppo di ricerca dell prof.ssa King. Il secondo questionario è il questionario sul TdO, basato sulla letteratura scientifica di riferimento per il Teatro dell'oppresso, sull'analisi delle categorie dei diari di bordo raccolti in esperienze precedenti di Teatro dell'Oppresso (Strollo, Vittoria, 2012), e implementato e convalidato con il gruppo di ricerca del professore Paolo Vittoria dell'Universidade Federal de Rio de Janeiro. Il questionario sul Teatro dell'Oppresso indaga tutta l'esperienza del Teatro dell'Oppresso, dalla fase di scrittura del copione, alla fase di rappresentazione della scena di oppressione, sino alla fase di discussione con l'ingresso in scena degli spett-attori (Boal, 2005; 2008). Il questionario, con risposte aperte, indaga quantitativamente i processi intrasoggettivi e intersoggettivi che avvengono lungo tutti gli *step* dei laboratori di Teatro dell'Oppresso.

E' stata condotta un'analisi fenomenologica<sup>4</sup> di tutti i diari di bordo predisponendo un *panel* di cinque giudici indipendenti, composto dalla scrivente, dalla professoressa Strollo (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), dalla professoressa Striano (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), dalla professoressa Marsick (Teachers College, Columbia University) e dalla professoressa Volpe (Teachers College, Columbia University), che hanno analizzato le categorie emergenti dapprima separatamente e poi confrontandosi. L'analisi ha permesso di individuare le *core categories*, le categorie più significative, di individuare le frequenze e le occorrenze per

---

<sup>4</sup> Vedi Appendice 1

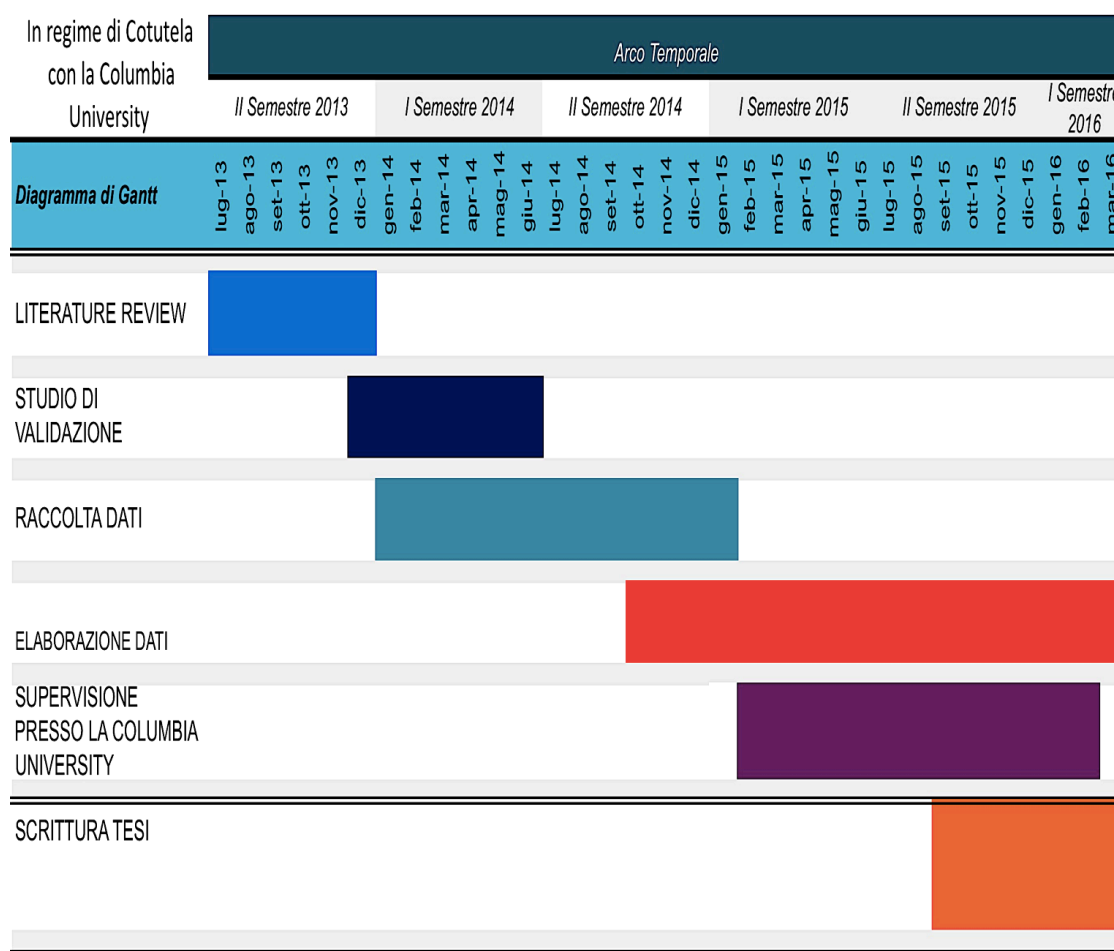
ogni categoria, con i criteri di appartenenza. A tal fine ci si è serviti del software NVIVO, che consente una codifica in vivo del materiale testuale, la raccolta dei primi codici in nodi e la congiunzione di nodi concettuali in categorie analitiche. Oltre ad aver individuato grazie all'analisi fenomenologica le categorie dei diari di bordo, si è proceduto a una nuova analisi a livello individuale per ogni partecipante, al fine di indagare per ogni soggetto la presenza dei quattro criteri dell'apprendimento trasformativo. In seguito, si è analizzato per ogni partecipante il questionario LAS, al fine di comprovare quantitativamente la trasformazione delle prospettive di significato, e il questionario sul Tdo, al fine di comprendere il vissuto soggettivo del processo del Teatro dell'oppresso, la percezione soggettiva di cosa sia accaduto durante tutte le fasi del laboratorio. I partecipanti sono stati così divisi in tre gruppi di soggetti:

1. *Alto Livello di Trasformazione*, coloro che presentano tutti e quattro i criteri dell'apprendimento trasformativo
2. *Basso Livello di Trasformazione*: coloro che presentano solo due su quattro dei criteri dell'apprendimento trasformativo
3. *Nessuna Trasformazione*: coloro che non presentano alcuna trasformazione.

La ricerca si è dipanata lungo l'arco dei tre anni curriculari previsti dall'ordinamento di dottorato. La prima fase di ricerca (Luglio 2013- Dicembre 2013), è stata dedicata alla *review* della letteratura scientifica sul paradigma emancipatorio, sul Teatro dell'Oppresso e sull'Apprendimento Trasformativo. La *review* della letteratura scientifica è stata aggiornata, tuttavia, sino alla fine del percorso progettuale. Lo studio pilota per la validazione del questionario LAS con campione italiano si è sviluppato da Dicembre 2013 a Maggio 2014, mentre contemporaneamente è iniziata la fase di raccolta dati con i tre gruppi di partecipanti ai laboratori. La fase di raccolta dati si è estesa fino a Gennaio 2015. La fase di analisi ed elaborazione dei dati è iniziata a Novembre 2014 e si è dipanata sino a Dicembre 2015. Infine, nel Novembre 2014 è stato siglato l'accordo per la cotutela con il Teachers College, Columbia University e la scrivente è stata regolarmente iscritta presso il corso di dottorato in Adult Learning & Leadership del Department of Organization and Leadership per i seguenti semestri: Spring 2015, Summer 2015, Fall 2015 e Winter 2016. Sono stati compiuti lunghi periodi di studio presso il Teachers College, Columbia University, per prendere parte ai

corsi di dottorato previsti dall'ordinamento, per rivedere l'impianto e il disegno di ricerca, per aggiornare la *review* della letteratura scientifica con nuovi fonti bibliografiche, per analizzare i dati qualitativi e quantitativi raccolti e avviare il processo di scrittura della tesi nelle due lingue richieste, italiano e inglese. La supervisione è stata svolta dalla professoressa Victoria Marsick. La professoressa Marie Volpe, Adjunct Professor presso il Teachers College, ha dato la sua disponibilità per supervisionare lo svolgimento della tesi di dottorato.

Si inserisce qui di seguito Diagramma Gantt degli step di svolgimento della ricerca, dal mese di Luglio 2013 al mese di Marzo 2016.



Si è previsto, infine, un questionario finale basato sui risultati dell'analisi fenomenologica dei diari di bordo, da somministrare al campione di soggetti coinvolto nelle attività di ricerca.

#### *1.4. Gli strumenti di ricerca*

##### *1.4.1 I diari di bordo.*

Il diario di bordo è uno strumento narrativo con finalità descrittive, che si propone di esplorare il vissuto individuale di ogni soggetti scrivente in merito ad un determinato fenomeno, evento, percorso attraversato. Il diario di bordo consente di concentrarsi su alcune dimensioni e rifletterci durante e dopo il percorso che si sta svolgendo, di autosservarsi, di favorire una maggiore fissazione degli apprendimenti e una strutturazione dei ricordi. La struttura del diario di bordo può essere molto semplice e prevedere una compilazione a conclusione di ogni unità temporale. La compilazione a conclusione del laboratorio permette di rubricare le cose più importanti svolte, ciò che si è osservato, le cose più interessanti, divertenti e quelle che sono risultate poco efficaci, noiose. Il diario di bordo rappresenta una scrittura riflessiva che persegue l'obiettivo di migliorare la propria pratica professionale e accademica attraverso la riflessione sull'esperienza, che ha come oggetto l'esperienza specifica vissuta, al fine di renderla conoscibile (funzione esplicativa), al fine di condividerla (funzione comunicativa), al fine di renderla oggetto di riflessione (funzione inferenziale) e al fine di manifestare e controllare sentimenti ed emozioni (funzione di contenimento ed elaborazione dell'emotività) (Sposetti, 2011, p. 264). L'interlocutore privilegiato del diario di bordo è il proprio Sé, il proprio mondo interiore, la propria coscienza, anche se è sempre presente una dimensione di exteriorità intersoggettiva interiorizzata sotto forma di dialogo interiore con sé e con l'altro dentro di sé. Come scrive Fiamberti (2006, p. 3), il soggetto «scrive per poter disporre di uno specchio (bisogno riflessivo) e di un argine (bisogno contenitivo) per poter affrontare nella realtà quotidiana situazioni complesse, anche perché emotivamente coinvolgenti» (Fiamberti, 2006, p. 3).

Il diario di bordo si caratterizza come «tecnologia del Sé, facendo della scrittura una forma di scrittura di sé capace di far emergere del Sé, e quindi dell'identità declinata alla prima persona, una natura sfuggevole, mutevole e singolare nel suo apparire e differire» (D'Ambrosio, 2011, p. 66).

Il diario di bordo diventa scrittura riflessiva, attraverso la quale prendere distanza dal Sé manifesto ed esposto, dall'ansia di verità e di autenticità, e realizzare un'ermeneutica

della pratica, grazie alla quale costruire e sperimentare nuovo sapere su un'esperienza che non si conclude, ma attraverso la narrazione riacquisisce senso in *après-coup*. Sul piano temporale il diario di bordo ha come riferimento principale la dimensione del presente o comunque del passato recente: esso rappresenta un documento che il soggetto compila con metodicità descrivendo attività, impressioni, scoperte, osservazione, sentimenti. Rispetto alla biografia formativa, il diario di bordo rappresenta una sorta di «ritiro riflessivo» (Montalbetti, 2005, p. 81).

I diari di bordo costituiscono molto più di materiale di ricerca, diventano simbolo di un lavoro riflessivo, della condizione interrogante individuata come «la cifra esistenziale da riconoscere all'essere, per non ridurre tale tensione e interrogativo a mero transito in vista del prefissato approdo e quindi della risposta» (D'Ambrosio, 2011, p. 66).

Come evidenzia Bruner (1988, p. 11) «il linguaggio è lo strumento più potente con cui organizziamo l'esperienza e con cui, anzi, costruiamo la realtà. In questo risiede la sua costitutività», e il pensiero narrativo del diario di bordo rende possibile scoperte, si occupa delle intenzioni, delle azioni, delle vicissitudini umane e dei loro risultati. Scrivendo, il pensiero acuisce tanto i poteri di analisi, quanto di sintesi ed invenzione; impara a navigare nelle regioni dell'immaginario e del fantastico, per riconcretizzarsi in una forma significata della realtà.

I diari di bordo sono una scrittura fenomenologica, laddove dal punto di vista fenomenologico riflettere significa «gettare uno sguardo sul luogo dove si è mentre si pensa, e questo sguardo comprendente ci sottrae dallo stare irriflessivamente incapsulati dentro mondi di pensiero anticipati. Alla tradizione fenomenologica si riconosce, infatti, il merito di aver messo in discussione la tendenza a stare dentro mondi anticipati, ossia dentro costruzioni già date della realtà che impediscono un accesso originario all'esperienza» (D'Ambrosio, 2011, pp. 66-67).

L'utilizzo della scrittura di sé in ambito educativo e formativo «si apre [...] alla prospettiva euristico-ermeneutica che è recupero della complessa problematicità esistenziale presente nella prospettiva della molteplicità delle azioni divenienti; è, in definitiva, produttrice di senso perché è di volta in volta, una memoria ri-fondativa la cui coerenza è di tipo metabelico e non riproduttivo» (Schettini, 2007, p. 97).

La scrittura di sé è quindi uno strumento di elaborazione dell'esperienza che consente di far tesoro dell'esperienza: il racconto di quanto vissuto ne approfondisce la comprensione, per cercare, in un tempo diverso da quello immediato richiesto dall'azione, significati più profondi di quelli che permette di costruire l'impressione del momento. In tal senso la scrittura di sé consente da un lato di cogliere, attraverso la narrazione, la continuità, l'intenzionalità e la significatività delle singole sessioni laboratoriali, dall'altro di favorire, con la narrazione delle proprie esperienze, continue possibilità di sviluppo e di crescita. Infatti, nel narrarsi la persona scopre o riscopre parti essenziali di sé, generando forme di auto-riconoscimento e di auto-apprendimento, come riconosce l'importanza di tutte le dinamiche che avvengono nel gruppo. Inoltre, in quanto procedura modellizzante, la scrittura fissa la parola per darle una durata e un senso, organizza nella dimensione spaziale e temporale i vissuti di chi scrive conservando, però, l'esercizio della propria libertà nello scegliere quali idee fermare e quali, invece, consegnare all'oblio.

L'atto dello scrivere costringe a mettere in ordine i tanti e diversi momenti, strutturando, appunto, un andamento spiraliforme, non necessariamente cronologico, che necessita di trasporre la parola agita e incarnata della rappresentazione in segni e simboli di senso situato e condiviso. In questo modo la scrittura si pone come strumento di oggettivizzazione dei contenuti intimi e taciti della persona, come procedimento finalizzato a sciogliere quell'intreccio di accadimenti, decontestualizzando il pensiero e facilitando la chiarificazione e la presa di possesso del senso del vissuto. Così facendo viene favorita la possibilità di comprendersi, attraverso non solo la prossimità, ma anche la distanza. A questo scopo agli studenti e ai docenti viene chiesto di scrivere i loro diari di bordo e di rispondere ai questionari, con l'intenzione di condurli all'esplicitazione del processo di cambiamento e del prodotto di tale processo. Questo momento vuole essere il luogo e il tempo della autoricognizione e sulla trasformazione avvenuta e sull'insieme di operazioni e azioni agite, liberandolo dalla rigidità delle strategie e delle procedura cognitive e degli *habitus* mentali (Baldacci, 2013).

Questo momento sollecita la costruzione di una complessa rete di conoscenze e di teorie sul pensare, l'apprendere e il conoscere, rivestendo «un importante ruolo di orientamento per l'interpretazione di nuove esperienze e conoscenze e l'attivazione di strategie di autoregolazione, controllo e monitoraggio» (Aiello, 2009, p. 60). Inoltre, se

la competenza metacognitiva è «coscienza critica del proprio sapere (il cosa della conoscenza) e delle sue procedure (il come della conoscenza)» (Mortari, 2002, p. 158), il modo migliore per comprenderla è farne esperienza diretta, sistematica, pensando il proprio pensare e ricostruendo la storia, recente e passata, dei propri apprendimenti. In tal senso il diario di bordo è lo spazio in cui mettere in campo il pensiero metacognitivo. Pertanto affinché a tutti i partecipanti non sfuggissero all'attivazione di un pensiero metacognitivo sul lavoro svolto, che ne rivelasse il senso e, allo stesso tempo, permettesse loro di riflettere sul rapporto che ciascuno intrattiene con i propri ruoli sociali e sugli aspetti impliciti della oppressioni silenti, sono stati analizzati i diari di bordo e i questionari, ed è stato creato uno strumento di convalida delle categorie emerse, il questionario di convalida.

Come scrive a tal proposito Mezirow (2001) «l'educazione emancipativa ha l'obiettivo di aiutare i discenti a passare dalla semplice consapevolezza di quello che stanno vivendo alla consapevolezza delle condizioni di quell'esperienza (come percepiscono, pensano, giudicano, sentono, agiscono: una riflessione sul processo), e alla consapevolezza delle ragioni per cui provano quello che provano e agiscono in base a questo modo di sentire» (Mezirow, 2001, p. 192).

Se, infatti l'esperienza diretta è il motore della metacognizione è necessario far in modo che gli aspetti riflessivi passino da un piano operativo ad uno esplicativo-interpretativo. In questo senso la presa di consapevolezza e la dichiarazione sono passaggi cruciali dell'attività metacognitiva.

La lettura e l'analisi dei diari di bordo non vanno nella direzione della ricerca di risultati tesi a convalidare le ipotesi di ricerca o una definita questione concettuale, ma raccontano una ricerca che rivendica «l'originalità di essere calata e riferita ad uno specifico contesto-comunità» (D'Ambrosio, 2011, p. 67), che ha reso l'intero percorso laboratoriale una realtà risuonante all'interno di strutture più complesse di sensibilità e sapere pedagogico. Le descrizioni dell'esperienza da parte degli studenti e degli insegnanti, pur considerate solo tracce richiedono un lavoro di ricostruzione di senso per poter conoscerne o riconoscerne il valore, con tutti i rischi che questo procedimento comporta. «L'esperienza umana è sempre radicalmente ambigua: la costruzione di senso può infatti riuscire o non riuscire; mettersi sulla strada della ricerca di senso è



rischioso. Ma l'alternativa, in nome della sicurezza, della certezza dei risultati, rappresenta la rinuncia a tale ricerca, e quindi alla dimensione più propriamente umana» (Lichtner, 1999, p. 39).

#### *1.4.2. Il Learning Activities Survey*

Il Learning Activity Survey (King, 2009) è un questionario costruito e validato dal gruppo di ricerca guidato dalla professoressa Kathleen King dell'University of South Florida (2009) e implementato e validato in oltre dieci anni di ricerche. Il gruppo di ricerca su indicato ha seguito anche le procedure di validazione del questionario tradotto e testato in italiano dalla scrivente e dal gruppo di ricerca del LEPE (Vittoria, Strollo, Romano, Brock, 2014). Il questionario si propone due obiettivi principali: identificare se gli adulti che apprendono hanno avuto una trasformazione delle loro prospettive in relazione alla esperienza educativa vissuta, e se così, determinare cosa le attività di apprendimento hanno contribuito a fare (King, 2009, p. 14). La Prima sezione del questionario identifica le fasi della trasformazione delle prospettive e chiede ai partecipanti una breve descrizione della loro esperienza. La Seconda parte determina quali esperienze di apprendimento possono aver promosso una trasformazione delle prospettive. La Terza sezione è funzionale ad individuare la diversa tipologia di attività di apprendimento a cui hanno preso parte i partecipanti. L'ultima sezione, la quarta, è funzionale a raccogliere informazioni sulle caratteristiche demografiche che sono suggerite dal campo della teoria dell'apprendimento trasformativo. Il primo studio pilota condotto con lo strumento risale al 1996-1997, quando è stata condotta una ricerca con nove gruppi pilota provenienti da tre college differenti, per un totale di 122 partecipanti (King, 2009, p. 49).

Il LAS è un questionario *self-reported* interamente compilato dai partecipanti: i partecipanti ai laboratori di Teatro dell'Oppresso possono scaricare il form online del questionario appositamente caricato nella cartella dei materiali a loro disposizione, completarlo ed inviarlo alla casella di posta del gruppo di ricerca (mcdue@live.it). Il primo Item del questionario adotta la teoria dei dieci *step* precursori di una trasformazione delle prospettive (Mezirow, 2000; Vittoria, Strollo, Romano, Brock, 2014), intendendola come una linea guida per presentare affermazioni attentamente testate e parafrasate per ogni *step*. Per il primo *step*, quello del «dilemma disorientante» (Mezirow, 2000), l'enunciato risulta del tipo «ho avuto un'esperienza che mi ha portato

a mettere in discussione il modo in cui normalmente agisco» (King, 2009, p. 15). Il questionario comprende risposte chiuse sotto forma di *check-list*, la cui modalità di risposta prevede solo un'indicazione della affermatività o della negatività dell'enunciato dell'Item, e risposte aperte, in cui si chiede una breve descrizione di cosa è accaduto, al fine di verificare che l'eventuale trasformazione delle prospettive sia realmente legata all'esperienza educativa del rispondente. A partire dalle risposte fornite ai primi 5 Item, è possibile determinare un punteggio per ogni partecipante, su una scala da uno a tre: il «PT-Index» (King, 2009, p. 15) indica, infatti, se il rispondente ha avuto una trasformazione delle prospettive di significato in relazione alla sua esperienza educativa. Il PT-Index pari a 3 indica che il rispondente ha avuto una trasformazione delle prospettive di significato in relazione alla sua esperienza educativa, il PT-Index pari a 2 esprime una trasformazione delle prospettive di significato ma non necessariamente correlata all'esperienza educativa, e il PT-Index pari a 1 indica un cambiamento che non può essere attribuito ad una trasformazione delle prospettive. Il PT-Index pari a 0 esprime l'assenza di cambiamento percepito da parte dei soggetti (King, 2009, p. 16).

Gli Item del questionario che consentono la risposta aperta forniscono l'opportunità per descrizioni e dettagli personalizzati dell'esperienza di trasformazione delle prospettive: questi possono esprimere quali aree delle vite di ciascuno sono state influenzate dalla trasformazione delle prospettive, dove sia avvenuta una trasformazione delle prospettive, quali visioni sono cambiate, se ci sono tematiche comuni e trasversali a più partecipanti (King, 2009, p. 16).

La prima sezione del questionario valuta, quindi, le attività di apprendimento sperimentate, le opportunità di supporto, e gli eventi dei cambiamenti di vita (matrimoni, divorzi, lutti, nascite). Le attività di apprendimento sono a loro volta suddivise in cinque sotto-categorie specifiche, quali:

1. attività di pensiero critico: saggi, articoli, libri, diari di bordo, letture, riflessioni personali
2. discussioni gruppali: progetti di gruppo, laboratori, discussioni gruppali
3. auto-valutazioni degli studenti: auto-valutazioni strutturalizzate e libere
4. scoperta della propria voce: diari di bordo, *self-report*

5. miscellanea delle attività di apprendimento: laboratori, attività esperienziali non tradizionali, esercizi, supporto dei propri colleghi e del docente.

Come debitamente chiarito dalla Autrice (King, 2009, p. 18), il Learning Activities Survey può ritenersi uno strumento utile per identificare le attività di apprendimento che possono causare e/o impattare sulle trasformazioni delle prospettive di significato: tuttavia, lo strumento non può isolare il peso specifico di altre variabili che possono entrare in gioco, per cui se ne raccomanda l'uso in un disegno di ricerca misto che preveda anche altre metodologie ad integrare i dati raccolti. Al fine di validare lo strumento con il campione italiano, sono state seguite le procedure di correzione della sezione socio-demografica (King, 2009, p. 37; Striano, Oliverio, Miraglia, Petitti, Romano, 2014), ed è stato eseguito uno studio pilota con un campione di soggetti (N=25) coinvolto in un'esperienza di apprendimento differente dal Teatro dell'Oppresso, all'interno del progetto di ricerca PEACE (Striano, Oliverio, Miraglia, Petitti, Romano, 2014). I risultati delle due somministrazioni del Learning Activities Survey sono stati validati dalla comparazione dei risultati ottenuti con i risultati raccolti attraverso la somministrazione di un questionario già validato (l'Entry-Form), che valuta la trasformazione di prospettive intercorsa tra l'inizio e la fine del programma di attività svolte. Inoltre, le procedure di validazione statistica sono state seguite dal gruppo di ricerca della Prof.ssa King dell'University of South Florida. Al fine di validare la validità interna dello strumento, i dati quantitativi raccolti con lo strumento sono stati implementati con le interviste narrative. Il questionario viene quindi personalizzato nel contenuto dei suoi Item per adattarsi al target di soggetti, adulti, a cui si presta ad essere somministrato, e per favorire la chiarezza espositiva dei risultati al seguito della sua somministrazione. Sono stati condotti numerosi studi, testando e validando lo strumento con campioni differenti (Vittoria, Strollo, Brock, Romano, 2014).

#### *1.4.3. Il questionario sul Teatro dell'Oppresso*

Il questionario sul Teatro dell'oppresso è una griglia strutturata di domande per la valutazione dell'esperienza del Teatro dell'Oppresso costruita *ad hoc* dal gruppo di ricerca del LEPE (Romano, 2014; Vittoria, Strollo, Brock, Romano, 2014), in collaborazione con il Team di ricerca multidisciplinare sul Teatro dell'Oppresso

dell'Università di Rio de Janeiro guidato dal professor Paulo Vittoria. Le aree indagate sono:

- ❖ La costruzione del copione sulla storia di oppressione. La costruzione del copione sulla storia di oppressione si evidenzia come un momento grupale di condivisione di idee, ricordi, contenuti, e di apprendimento collaborativo (Romano, 2014; Strollo, Vittoria, 2012).
- ❖ Il processo rappresentativo e la messa in scena. In particolare, viene richiesto al soggetto di descrivere come ha connesso le tue esperienze con la storia messa in scena, quali passaggi ha seguito nella costruzione della storia di oppressione, cosa è capitato durante il processo di messa in scena della tecnica del Teatro dell'Oppresso, e come definirebbe l'esperienza del Teatro dell'Oppresso.
- ❖ Il cambiamento di prospettive di significato. Sia la fase di stesura del copione, sia la rappresentazione scenica, difatti, possono rievocare ricordi associati con le storie di oppressione vissute e interiorizzate, legati al contenuto della storia, emersi durante la selezione delle storie da mettere in scena, oppure associabili al contenuto della storia. La natura del ricordo emerso durante la selezione o la messa in scena della storia di oppressione può essere spiacevole, oppure favorire la rielaborazione dello stesso nella posteriorità della sua rivisitazione scenica, cambiandone il decorso e l'esito attraverso la poliedricità espressiva delle metodologie del Teatro dell'Oppresso. Si indaga, infine, se ci sono stati cambiamenti nelle opinioni, credenze e atteggiamenti durante o dopo l'esperienza del Teatro dell'Oppresso, e come i partecipanti avrebbero agito sulla scena della rappresentazione della storia di oppressione. Le trasformazioni che sono occorse grazie all'esperienza non attengono solo al piano cognitivo ma anche al piano affettivo, emotivo, e ai processi di significazione contemplati nella loro complessità.
- ❖ La dimensione grupale. Il fine ultimo del lavoro di un gruppo di apprendimento è l'attuazione di un pensare insieme, una co-costruzione della conoscenza, in cui ciascun interlocutore partecipa attivamente alla costruzione di idee e soluzioni che costituiscono un bagaglio comune, frutto di un processo diverso da quello che si avrebbe presso individui che risolvono da soli i propri problemi. Si cerca di conoscere quale funzione ha svolto il gruppo nell'esperienza, se sia stato un punto di riferimento con cui confrontarsi su come

sviluppare la narrazione della storia di oppressione, quanto emergeva dalla stesura delle storie di oppressione in termini di conoscenze, in termini di emozioni, in termini di memorie.

- ❖ I processi di apprendimento, prima, durante e dopo la rappresentazione drammatica. Viene richiesto ai partecipanti di indicare cosa la tecnica del Teatro dell'Oppresso ha insegnato al soggetto in quanto studente/insegnante, quali sono stati i momenti più pregnanti emotivamente, quali competenze e capacità richiede il Teatro dell'Oppresso.
- ❖ Gli esercizi di pratica riflessiva, che sono stati condotti in fase preparatoria all'esperienza plenaria e durante la rappresentazione collettiva alla presenza degli altri discenti. Si esplora la funzione della scrittura durante l'esperienza del laboratorio, e le tipologie di intervento operate sul testo scritto in prima battuta? (Censura, ampliamento, connessioni, collegamenti, citazioni etc., e le motivazioni per cui sono state effettuati questi cambiamenti) (Romano, 2014).

#### *1.4.4. Il questionario di convalida*

La convalida dei partecipanti è stata individuata come importante componente della validazione nel processo di ricerca qualitativo. Tradizionalmente, la convalida dei partecipanti è stata usata al fine di valutare l'accuratezza con cui il ricercatore, nel nostro caso la ricercatrice, ha narrato la soggettività dei partecipanti (Koelsch, 2013, p. 168). In realtà, non viene ricercata soltanto la conferma della veridicità di quanto riportato nei risultati della ricerca dal ricercatore, ma attraverso la restituzione dei risultati ai soggetti protagonisti della ricerca si persegue un ulteriore obiettivo di apprendimento e di trasformazione. Questo intento critico rappresenta l'istanza ultima a cui tende questa ricerca, che non si accontenta di descrivere un processo ma si pone la finalità di promuovere cambiamento. Cho e Trent (2006), a tal riguardo, introducono la categoria della «validità transazionale» (Cho, Trent, 2006, p. 321) definita come un processo interattivo tra il ricercatore, quanto ricercato e i dati collezionati che è finalizzato a raggiungere il più alto livello relativo di accuratezza e consenso rivedendo fatti, sentimenti, eventi, esperienze, valori e credenze collezionati e interpretati. La validità transazionale funge da termine ombrello per criteri che non abbandonano la ricerca della verità come principale obiettivo di ricerca: questa posizione non è, tuttavia, quella di un realismo ingenuo, laddove la verità è intesa come coerente comprensione della percezione soggettiva della realtà. Gli autori individuano anche la categoria della

«validità trasformativa» (Cho, Trent, 2006, p. 321), concepita come processo emancipativo progressivo che conduce al cambiamento sociale, che per essere raggiunto richiede sforzo da compiere sia da parte del ricercatore sia da parte dei partecipanti alla ricerca. Tale costrutto è analogo al costrutto della validità pragmatica, secondo cui la veridicità di un'interpretazione è data dalla sua utilità: qualora l'interpretazione si riveli utile per i partecipanti nel senso che li spinge e li mobilita all'azione, si può evidenziare una validità trasformativa. La validità, nel processo di ricerca di stampo qualitativo, è dunque un processo fluido che oscilla tra il polo pratico/emancipativo e il polo transazionale/trasformativo. Nel disegno di ricerca misto qui presentato e descritto non si può escludere il criterio di validità trasformativa, laddove non si può catturare la verità soggettiva delle persone, ma si può assistere alla creazione condivisa di verità e di conoscenza grazie e nelle esperienze di Teatro dell'Oppresso (Koelsch, 2013, p. 171). La finalità della convalida dei partecipanti non è quella di afferrare la rappresentazione soggettiva dei partecipanti, che, laddove indagata, è necessariamente modificata, perché evolve come evolve il processo di ricerca e l'interazione con gli altri soggetti e con il ricercatore: piuttosto la finalità risulta essere cambiare le condizioni sociali problematiche, le istituzioni, i pensieri, i comportamenti e così via. La validazione dei partecipanti, o convalida dei partecipanti, può essere descritta come una fase della ricerca nella quale il report temporaneo e provvisorio dei risultati è sottoposto allo scrutinio delle persone che hanno partecipato e raccontato la loro esperienza. Cho e Trent (2006) riconoscono tre tipologie di convalida dei partecipanti, quali la convalida tecnica, processuale e riflessiva, a seconda della appropriatezza con le domande di ricerca, muovendosi lungo il *continuum* tra validità transazionale e trasformativa. In chiave emancipativa, la convalida dei partecipanti non è asservita solo all'accuratezza della ricerca, ma anche alla democratizzazione della relazione di potere tra i partecipanti e il ricercatore: le dinamiche di potere possono essere modificate anche consentendo ai partecipanti di esprimersi sino all'ultima fase di ricerca, attivandosi come coricercatori (Koelsch, 2013, p. 172) e incoraggiando la riflessività del ricercatore. *Bias* ed errori interpretativi possono essere arginati grazie alla convalida dei partecipanti, processo riflessivo che cerca di illuminare una rappresentazione migliore dell'esperienza vissuta, in un incontro di soggettività a carattere trasformativo per ogni persona coinvolta. Si tratta ancora una volta di un percorso di ripensamento e di circolarità tra teoria e prassi: dando voce e potere ai protagonisti, e sfidando le convinzioni di tutti, le conclusioni del ricercatore e la

percezione e l'immagine di sé dei partecipanti. La convalida dei partecipanti può essere intesa come parte integrante del processo di ricerca, non staccata da tutto il percorso. La convalida dei partecipanti viene conosciuta anche come verifica della partecipazione, feedback degli informatori, validazione dei rispondenti, applicabilità, validità esterna e adeguatezza (Harper, Cole, 2012, p. 1). La convalida dei partecipanti consente anche di ricreare i risultati della ricerca in modo autentico, critico e partecipativo, ricercando la completezza del processo di ricerca attraverso quella che è una restituzione di interpretazioni e di senso, in un debriefing condiviso tra ricercatore e soggetti della ricerca (Ivi, p. 3).

La comprensione in chiave ermeneutica si presenta come processo interpretativo, parte integrale e basica della esperienza di ogni giorno. Il background culturale e sociostorico del ricercatore e dei partecipanti è una parte essenziale del processo noetico, laddove la comprensione richiede a ciascuno di impelagarsi e affrontare i propri bias e le proprie precomprensioni. In ogni caso il significato e il senso di ogni forma di conoscenza è sempre negoziato nell'intersoggettività. È questa l'essenza di ciò che Heidegger definisce «esser-ci» ed «essere presso gli altri nel mondo» (Heidegger, 1927). Da queste considerazioni deriva la necessità di predisporre uno strumento per la convalida dei partecipanti che si inserisse nell'impianto metodologico ed epistemologico critico ed emancipativo. Si è scelto, considerata anche la numerosità del campione e dei diari di bordo raccolti, di costruire un questionario, piuttosto che di condividere stralci dei diari di bordo con i temi e le categorie individuate. Basato sulle *core-categories* emerse nell'analisi within-group dei diari di bordo dei partecipanti alla ricerca e sulla *review* della letteratura di stampo socio-emancipativo sulla teoria dell'apprendimento trasformativo, lo strumento può essere adoperato per esplorare la valutazione che i soggetti che hanno preso parte alla ricerca danno alla esperienza stessa, sia su un piano emotivo, sia su un piano riflessivo e metacognitivo. Il questionario di convalida è uno strumento quantitativo che esplora la percezioni dei risultati della ricerca e delle ipotesi sui processi con cui l'apprendimento trasformativo può essere promosso in contesti educativi formali con le metodologie del Teatro dell'Oppresso. Lo strumento è stato costruito con Google Form ed è stato somministrato a tutti i 332 partecipanti delle esperienze del Teatro dell'oppresso in oggetto. Sono stati compilati 34 questionari, e i risultati sono mostrati nel capitolo terzo della seconda sezione. Il questionario è a risposte multiple e ogni item corrisponde ad una categoria individuata per i tre gruppi di

partecipanti: ai rispondenti è richiesto di barrare quale risulta essere la alternativa di risposta che percepiscono come maggiormente indicativa della categoria espressa dall'item. Viene poi lasciato uno spazio aggiuntivo per ulteriori commenti e annotazioni, per modifiche o suggerimenti che i partecipanti possono avere. In tal modo si esplora la percezione e l'accuratezza delle categorie estratte dall'analisi dei diari di bordo, l'impatto e le ricadute sulle prospettive di significato dei partecipanti anche a distanza di tempo delle metodologie del Teatro dell'Oppresso, la conferma dei nuclei tematici analizzati, i feedback, le modifiche e i riferimenti che suggeriscono i partecipanti e la discussione del ruolo dei partecipanti e del ricercatore nel processo. Per la convalida dei partecipanti si ritiene risultato soddisfacente il coinvolgimento di un piccolo gruppo di soggetti (Doyle, 2007, p. 896), pari alla decina di unità.

L'azione dei ritorno ai partecipanti per discutere delle categorie emerse dall'analisi fenomenologica dei diari di bordo è una scelta metodologica coerente con il ciclo ermeneutico dell'approccio fenomenologico, che richiede un movimento costante tra l'interpretazione, la costruzione di senso e il testo, nell'interazione con i protagonisti della ricerca.

#### *1.5. Attendibilità, validità, limiti della ricerca*

La ricerca emancipativa che si sviluppa a partire dai criteri del paradigma critico non insegue risultati generalizzabili e replicabili, non si tormenta nella scelta di un campionamento adeguato e di una descrizione affannosa delle procedure seguite, non si chiede a chi o a che serve da un punto di vista della utilità sociale della ricerca condotta (Mantovani, 2008). In una prospettiva critica, gli interrogativi di ricerca concernono la realtà de-costruita insieme, le forze in campo nell'oggi e nel passato, al fine di individuare gli attori sociali (Paesi, gruppi sociali, ideologie, movimenti, tecnologie etc.) che hanno determinato la formazione delle minoranze e la costruzione dell'emarginazione, dell'oppressione e delle asimmetrie sociali (Mantovani, 2008).

Per questo, i criteri di ricerca osservati sono:

- riflessività del ricercatore, intesa come vigilanza sulle proprie pratiche di ricerca e sulla posizione politica, culturale e sociale del ricercatore. Il ricercatore non è un soggetto neutrale, ma un soggetto partecipe alla ricerca, in grado di interrogare il suo posizionamento all'interno. La riflessività è ricerca che mette



in discussione la ricerca, il modo di produrre sapere, gli assunti e le premesse di partenza. Il ricercatore non nega la sua persona soggettiva e le influenze che questa ha nel processo-progetto di ricerca: entra in quanto soggetto politico e attore sociale nella ricerca senza disconoscere la priorità dei partecipanti e dei loro processi riflessivi (Sasso, Bagnasco, Ghirotto, 2015)

- validità situata e ecologica, secondo cui la validità è data dal senso che i soggetti della ricerca possono attribuire e dall'utilità che possono acquisirne. La ricerca dovrebbe auspicare a produrre effetti sulla realtà, non imponendo risultati scientifici dall'esterno, ma promuovendo riflessione e partecipazione degli attori sociali coinvolti. Secondo questo tipo di criterio, la ricerca si dice basata su criteri di razionalità 'imperfetti', «la razionalità e il rigore della ricerca non devono necessariamente fondarsi su procedure e strumenti standardizzati e formali, ma possono svilupparsi con procedure di ragionamento giustificate, riflettendo sistematicamente sui processi di ragionamento: perciò, le operazioni intellettuali del ricercatore diventano esse stesse ulteriore oggetto di ispezione e analisi critica» (Sorzio, 2005, p. 31)
- esplorazione delle regole di funzionamento e di espressione per un particolare gruppo sociale
- contingenza, contestualità, situatività e fondatezza storica dei risultati di ricerca osservati, per cui si ricerca una prospettiva emica (interna al contesto studiato), ovvero la particolarità e unicità delle visioni e delle prospettive di quel gruppo sociale approfondito (De Gregorio, Mosiello, 2004)
- consapevolezza e responsabilità acquisita dal ricercatore e dai partecipanti
- affidabilità del processo di codifica dei dati qualitativi che viene supportata attraverso una convalida dei membri del gruppo di ricerca del LEPE che hanno trovato accordo sui temi identificati e sulle categorie emergenti
- credibilità (Lincoln, Guba, 1986), ovvero validità interna, viene ricercata grazie alla triangolazione delle fonti: recepire dati da fonti diversi, con l'uso anche di strumenti qualitativi e quantitativi e di disegni di ricerca misti
- trasferibilità locale, per cui massima attenzione è data alla descrizione delle procedure, all'esplicitazione dei riferimenti contestuali e dei punti di forza e dei limiti della ricerca.

C'è uno standard universale per la ricerca quantitativa che richiede che uno studio e i suoi risultati riflettano attendibilità e validità. In una ricerca quantitativa la validità assicura che uno studio è una descrizione accurata del mondo, l'attendibilità garantisce che due ricercatori differenti arrivino a risultati compatibili, studiando un fenomeno secondo le stesse procedure (Bloomberg & Volpe, 2006). Nella ricerca qualitativa, invece, il ricercatore deve stabilire l'attendibilità che fornisce l'«evidenza che la descrizione e l'analisi rappresentano la realtà della situazione e delle persone studiare» (Bloomberg & Volpe, 2006, p. 112). Riprendendo la teoria di Guba and Lincoln (1998), tra gli altri, l'attendibilità nei metodi di ricerca misti è raggiunta attraverso la credibilità, la affidabilità, e la trasferibilità che sono state seguite fortemente lungo l'iter metodologico.

La credibilità garantisce che il ricercatore rappresenti le percezioni dei partecipanti accuratamente. Ciò non toglie che le prospettive del ricercatore abbiano un ruolo all'interno della ricerca, ma la consapevolezza di tale impatto e la sospensione critica del giudizio in termini preconettuali e prenoetici, costituisce criterio di garanzia per il rigore metodologico. Già nell'Introduzione e nel primo capitolo emergono le considerazioni e le premesse teoriche e concettuali di chi svolge la ricerca, al fine di arginare i *bias* legati alla soggettività della ricercatrice. Del resto, è parte dell'analisi e dell'interpretazioni dei dati, in quanto strumento soggettivo di ricerca; inoltre, è stata parte fondamentale in quanto facilitatrice e conduttrice dei laboratori di Teatro dell'Oppresso oggetto della presente ricerca. In virtù della poliedricità di ruoli rivestiti, la ricercatrice è stata formata a facilitare conversazioni aperte e critiche senza guidare le altre persone, creando spesso un ambiente sicuro e affidabile in cui i partecipanti possano dischiudersi alle percezioni e ai sentimenti sottostanti. Inoltre, è stata istruita a porre sfide cognitive e ad ampliare gli orizzonti significazionali, compiti che costituiscono più delle tensioni rispetto alla dimensione laboratoriale che degli obiettivi raggiunti esaustivamente, e che portano ad affrontare tematiche inizialmente inimmaginabili.

L'affidabilità richiede di fornire una panoramica dettagliata dei processi e delle procedure utilizzate per la raccolta, l'analisi e l'interpretazione dei dati. La ricercatrice si dichiara disponibile a fornire i dati per altre ricerche al fine di testare la loro qualità e attendibilità.

Il limite principale deriva dal disegno complessivo di ricerca: la scelta di un approccio misto convergente parallelo rende questo studio vulnerabile ai requisiti di validità. I dati raccolti attraverso i diari di bordo sono stati fortemente dipendenti dalla qualità della scrittura di sé dei partecipanti e dall'abilità del ricercatore nel porre la domanda-stimolo.

Inoltre, la «reattività» che dipende dai partecipanti (Maxwell, 2005, p. 125), è stata considerata durante la fase di raccolta dati: per incoraggiare il livello di fiducia dei partecipanti e la loro *self-disclosure*, ne è stata garantita la *privacy* ed è stato predisposto un consenso informato appositamente firmato. La soggettività è stato un limite consistente, ma anche una parte integrante lungo la ricerca. In quanto seguita sempre da un gruppo di Professori dell'Università di Napoli e del Teachers College, la ricercatrice ha sfidato le sue prospettive attraverso un dialogo regolare con i propri supervisori. La conoscenza nel corso dell'azione (Schön, 1983; 2006) può costruirsi nelle pratiche educative grazie alla funzione della supervisione, laddove il supervisore ponendo questioni, non dando risposte, ristrutturava il problema dell'educando, invitandolo ad un metodo di indagine e di messa in discussione, di creazione di senso, piuttosto che di chiusura interpretativa. L'esperienza nel campo dell'apprendimento degli adulti ha fomentato capacità di auto-riflessione. I rischi principali per la ricerca *TPTO: Transformative Potential of the Theater of the Oppressed* sono connessi alla numerosità del campione, che ha allungato tempi di analisi e gestione dei dati. Per questa ragione, si è sviluppata una procedura complessa per analizzare i dati raccolti nel corso della ricerca, effettuando operazioni di campionamento razionale e stratificato sul materiale raccolto. Altro rischio è quello connesso all'impianto metodologico misto, dal momento che comparare dati qualitativi e quantitativi in modo comparativo risulta essere fuorviante e/o scorretto (Creswell, 2003). I dati vengono trattati in forma anonima, e i partecipanti sono indicati con sigle composte da cifre e lettere dell'alfabeto. Per le future ricerche, sarà interessante indagare l'ipotesi di ricerca con altri campioni di partecipanti, appartenenti a contesti educativi non formali o informali, oppure appartenenti ad altri ceppi culturali e nazionali.

#### *1.6. Le procedure di analisi*

L'analisi dei dati consiste nell'esaminare, categorizzare, tabulare, testare o ricombinare in altro modo l'evidenza di dati qualitativi e dati quantitativi che si è raccolta, al fine di

rispondere all'ipotesi di ricerca (Yin, 2009, p. 109). Quando si maneggia una vasta mole di dati, siano essi estesi in forma narrativa, siano essi espressi in forma numerica, il ricercatore può avvalersi di differenti strumenti, ma è sempre fondamentale «sapere cosa si sta cercando, avere una strategia analitica sovrastante, che ci riporti al problema originario» (Yin, 2009, p. 110).

Denzin definisce la triangolazione dei dati come la combinazione di metodologie nello studio dello stesso fenomeno (Denzin, 1978, p. 291). L'Autore individua quattro tipologie di triangolazione:

1. la triangolazione dei dati, con l'uso di una varietà di fonti nello studio
2. la triangolazione dei ricercatori, con l'integrazione di diversi ricercatori
3. la triangolazione delle teorie, con l'adozione di molteplici prospettive e teorie per interpretare i risultati di uno studio
4. la triangolazione delle metodologie, con l'uso di metodi multipli per studiare l'oggetto della ricerca.

Denzin distingue anche tra triangolazione «within-methods», che si riferisce all'uso di metodologie multiple quantitative o all'uso di metodologie multiple qualitative, e triangolazione «between-methods», che implica l'uso di metodi sia quantitativi che qualitativi. Denzin suggerisce che l'utilizzo di metodi misti consente di ridurre *bias* relative a ogni particolare fonte di dati, ricercatori e metodi, grazie alla convergenza dei risultati nell'indagine del fenomeno.

Per Morse (1991), la triangolazione dei metodi può essere in un disegno di ricerca misto simultanea o sequenziale: la triangolazione simultanea rappresenta l'uso simultaneo di metodi qualitativi e quantitativi in cui sussiste una limitata interazione tra le due fonti di dati durante la fase di raccolta, ma i risultati sono complementari per la fase di interpretazioni dei dati. La triangolazione sequenziale è utilizzata quando i risultati di un approccio sono necessari per passare all'utilizzo del metodo successivo. Il disegno della ricerca qui presentata si caratterizza come disegno di ricerca misto concorrente parallelo: esso prevede la raccolta e l'analisi di dati qualitativi e di dati quantitativi, i cui risultati saranno poi comparati o correlati per le interpretazioni (Creswell, 2007, p. 69). Il ricercatore parallelamente implementa l'assetto qualitativo e quantitativo del proprio impianto di ricerca, prioritizzando entrambi i metodi equamente, tenendo prima separate e poi incrociando le procedure di analisi dei dati. In tal caso si risponde alla necessità di avere una completa comprensione dell'oggetto della ricerca, esplorando nella fase di interpretazione e di discussione dei risultati le convergenze, le differenze,

le trasformazioni, compiendo inferenze corroborate dalla convergenza dei risultati delle analisi qualitative e quantitative (Creswell, 2007, p. 75). Lo scopo del disegno di ricerca convergente è ottenere dati differenti ma complementari sullo stesso argomento. Viene usato quando il ricercatore vuole triangolare i metodi attraverso la comparazione e le confronti dirette tra risultati statistici quantitativi e risultati qualitativi per propositi di corroborazione e validazione delle conclusioni di ricerca. La finalità per cui si adotta il disegno di ricerca misto concorrente parallelo è quella di una più completa comprensione del fenomeno in oggetto, in vari livelli di profondità e di complessità, per coniugare punti di forza e di debolezza dei metodi quantitativi (campione di ampia misura, generalizzazioni, medie) e punti di forza e di debolezza dei metodi qualitativi (campione di piccola entità, ricchezza di dettagli, possibilità di scendere in profondità) (Creswell, 2007, p. 77). Il disegno di ricerca misto concorrente parallelo è un disegno di ricerca efficiente perchè consente di collezionare e di analizzare dati qualitativi e quantitativi separatamente e indipendentemente, allo stesso tempo.

Nel caso della ricerca empirica qui presentata, si è previsto un disegno di ricerca con metodologia mista, in cui si integrassero dati qualitativi con dati quantitativi: si tratta di una triangolazione metodologica simultanea, essendo stati raccolti contemporaneamente dati qualitativi (*self-report*) e dati quantitativi (LAS Survey e Questionario sul Teatro dell'oppresso). La raccolta dei dati quantitativi ha rappresentato uno strumento di integrazione e complementarità rispetto all'analisi dei dati qualitativi, permettendo di identificare e confermare che i partecipanti al Teatro dell'Oppresso hanno attraversato un apprendimento trasformativo (Mezirow, 2000).

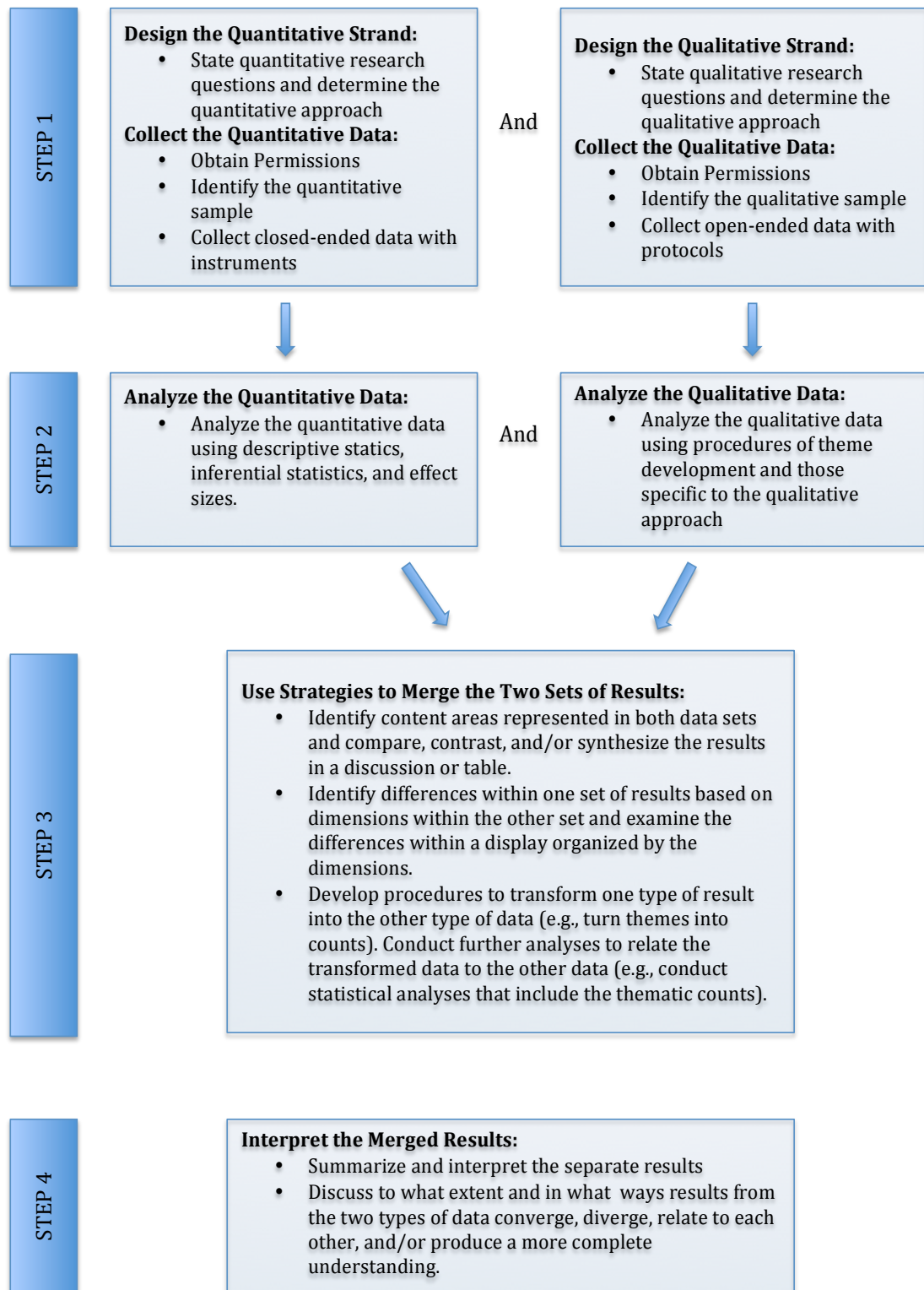


Figura 3: L'articolazione del disegno di ricerca misto concorrente parallelo tratto da Creswell (2007), p. 79.

## **Capitolo secondo.**

### ***L'analisi dei diari di bordo within-group***

#### *2.1. I risultati dell'analisi fenomenologica dei diari di bordo within-group*

L'analisi fenomenologica è un processo senza fine in cui è fondamentale partire dall'esplorazione della domanda di ricerca: l'interesse è quello di convogliare l'esperienza dei partecipanti attraverso le categorie che sono individuate, senza voler cercare a tutti i costi quello che il ricercatore si propone di trovare. L'analisi fenomenologica è adottata per esplorare le esperienze dal punto di vista dei partecipanti. Nella ricerca qualitativa fenomenologica, l'indagine deriva dall'esperienza vissuta, dal fenomeno stesso: il *framework* concettuale e la *review* della letteratura emergono dall'essenza stessa dell'esperienza come interpretata attraverso la codifica dei dati raccolti. Il *framework* concettuale generalmente non procede la raccolta dei dati, ed in questo si gioca quel nesso tra teoria-prassi-teoria a cui si rimanda più volte. Da un punto di vista fenomenologico, «fare ricerca è sempre un'indagine del modo in cui si esperisce il mondo, nell'auspicio di conoscere il mondo in cui viviamo come esseri umani» (Van Manen, 1990, p. 5). Il fenomeno originale su cui si focalizza questo studio fenomenologico è l'esperienza vissuta dai partecipanti ai Laboratori di Teatro dell'Oppresso. Uno degli aspetti più difficili della analisi fenomenologica, che costituisce l'origine per uno dei *bias* più frequenti, è che la pre-comprensione del fenomeno in oggetto può orientare e dare una forma precostituita alla emergenza del fenomeno, forzando l'emergenza stessa. Per questo risulta di vitale importanza per il ricercatore essere pienamente consapevole delle proprie prospettive, delle angolazioni di cui è portatore, per aprirsi pienamente al senso dell'*epochè* fenomenologica. La fenomenologia, svilupparsi come prospettiva filosofica prima ancora che come metodo di ricerca, è stata rivolta allo studio della vera natura della coscienza: un approccio fenomenologico costituisce più che fornire una testimonianza di qualcosa, o fornire una descrizione dettagliata di un'esperienza. Un approccio fenomenologico è incarnato ed espresso in una particolare prospettiva e attitudine, attraverso la ricognizione e l'impegno con il mondo della vita, e il sapere e la comprensione che può derivare dall'interazione propriamente afferrata della coscienza (Merleau-Ponty, 2005). In quanto studio della datità dei fenomeni nel mondo della vita, la ricerca fenomenologica diventa la fondazione delle scienze della natura e della mente, della

logica, della psicologia, della teoria della conoscenza e della metafisica stessa: la coscienza non è mai conoscenza del mondo oggettivo, quanto necessaria relazione con esso, è l'assoluto essere nel mondo (Levinas, 1998, p. 16). La realtà di un oggetto diventa conoscibile solo attraverso la percezione dell'esperienza di chi è in relazione con quell'oggetto. L'intenzionalità è la consapevolezza della coscienza di sé, e dell'atto verso un oggetto intenzionale o un fenomeno. L'intenzionalità è anche quello che permette ad un oggetto o ad un fenomeno di darsi alla coscienza, di diventare manifesto, di entrare nell'esistenza. L'intenzionalità è il nesso dove l'essere e il conoscere vengono insieme. La prospettiva fenomenologica esprime la maniera in cui il mondo viene ad apparire a e attraverso gli esseri umani, e protegge la visione soggettiva dell'esperienza come una parte necessaria di ogni piena comprensione della natura della conoscenza. Nella fenomenologia, l'intuizione non necessita di essere provata, perché è inerente all'intenzionalità (Levinas, 1998), nella struttura noetica-noemica della coscienza, e deve portare alla pura espressione, deve descrivere in termini dei concetti essenziali e delle formule di essenze, le essenze che direttamente rendono se stesse conosciute nelle intuizioni, e le connessioni che hanno le loro radici puramente in tali essenze. L'intuizione dell'essenza è il momento essenziale della conoscenza. L'approccio fenomenologico offre una metodologia di indagine qualitativa che può essere applicata a una miriade di esperienze: su un arco temporale maggiore, la fenomenologia offre al ricercatore l'abilità di esaminare le differenti prospettive dei partecipanti, in questo caso dei partecipanti ai laboratori di Teatro dell'Oppresso. L'indagine fenomenologica offre anche al ricercatore l'abilità di esaminare l'esperienza cumulativa dei partecipanti relativa ad un singolo momento, come a tutta l'esperienza nella sua complessità.

L'Analisi Fenomenologica è un metodo di analisi dei dati testuali e narrativi che si propone lo scopo di comprendere l'esperienza soggettiva relativa ad un dato evento o fenomeno. L'Analisi Fenomenologica risulta essere strumento di analisi di elezione quando si trattano temi e percezioni altamente soggettive e sensibili al contesto sociale, oggetti o fenomeni di studio relativamente nuovi o inesplorati, processi relativi al sé, all'identità e alla percezione individuale di un'esperienza, per lo più complessa, innovativa e a carattere processuale. L'approccio teorico fenomenologico è interessato all'esperienza soggettiva così come vissuta dai partecipanti: per questo la comprensione della domanda di ricerca avviene attraverso la formulazione di storie e categorie



significative che danno senso alla realtà così come coconstruita e condivisa. Non c'è una verità oggettiva da dimostrare, quanto piuttosto di ricerca il senso e il significato costruito dagli partecipanti all'interno della ricerca.

Creswell (2007, pp. 59-60) individua due tipologie di approcci distinti nell'analisi fenomenologica:

1. l'approccio ermeneutico, che si propone di comprendere l'azione umana nel contesto
2. l'approccio trascendentale, nel quale il ricercatore analizza i dati riducendo le informazioni agli enunciati o alle citazioni significativi e combina gli enunciati tra loro in temi. Da questi temi il ricercatore sviluppa una descrizione tissutale di cosa i partecipanti hanno esperito e una descrizione strutturale di come l'hanno esperito in termini di condizioni, situazioni o contesto. La combinazione delle due descrizioni converge in «una essenza sovraordinata dell'esperienza» (Creswell, 2007, p. 60).

Il primo metodo nella ricerca fenomenologica è identificare il fenomeno che sarà definito nella esperienza condivisa. Qual è esattamente il fenomeno studiato? Questa è la domanda del ricercatore che si appropinqua alla conduzione di un'analisi fenomenologica (Creswell, 2007, p. 4). L'evento, il fenomeno è il punto focale e si lega in tal modo la rilevanza per i partecipanti coinvolti nella esperienza. Come suggerisce Creswell, al fine di comprendere se l'analisi fenomenologica risulta adatta per effettuare una determinata indagine, occorre tenere presente che il tipo di problema che può essere esplorato con l'analisi fenomenologica è «quello nel quale è importante comprendere le esperienze di un fenomeno comuni o condivise da parte di alcuni individui» (Creswell, 2007, p. 60). Seguendo questo criterio, l'analisi fenomenologica risulta il metodo più appropriato per analizzare la mole di dati qualitativi raccolti in forma narrativa con i diari di bordo.

Il processo di ricerca è di tipo ricorsivo, induttivo, ossia *bottom-up*, laddove vengono esplorati i significati che le persone attribuiscono, idiografico, non generalizzante, e autoriflessivo. Il ricercatore riflette sul proprio ruolo all'interno del processo di ricerca, in un movimento di doppia riflessività: riflettono ricercatore e partecipanti sulla *lived experience*, sui processi attraverso cui viene dato senso al mondo personale e sociale,

sulle prospettive soggettive e sui punti di vista individuali che vengono valorizzati, sul ruolo degli aspetti socio-culturali e contestuali nell'interpretazione su significati, cognizioni, emozioni e azioni intraprese. Essa si sostanzia di procedure specifiche, quali l'immersione del ricercatore nei propri dati per l'analisi dei contenuti, annotando somiglianze, differenze, contraddizioni, eco, ed enfasi nelle parole dei soggetti coinvolti. I temi e le categorie emergenti da ciascun resoconto andranno annotati a margine e, codificati in vivo, con le parole dei partecipanti, prima di procedere a livelli più alti di categorizzazione.

La prima fase della serie ricorsiva di *step* è la lettura ripetuta e in profondità di ciascun trascritto, per familiarizzare con le narrative, i racconti e i significati incorporati nei *self-report*, identificare e annotare tutti gli elementi densi (Carli, Paniccchia, 2003), assegnare un etichetta in vivo, un label, per ogni unità testuale ritenuta concettualmente pregnante. La seconda fase procede su livelli di astrazione più ampi, identificando pattern e schemi di unità testuali ricorrenti, e organizzandoli in temi e categorie. I temi e le categorie sono selezionati sulla base delle loro frequenze nell'intero corpus testuale, ma anche per la loro rilevanza, e consentono di evidenziare similarità e differenze tra i partecipanti. Si organizzano le etichette e l'insieme delle categorie in categorie tematiche, a si associano citazioni estratte dal testo, e etichette sintetiche. Infine, si identificano le relazioni tra categorie tematiche individuate, connettendo e accorpare categorie, e riconoscendo le *core categories* che possono essere considerate sovraordinate (Smith, 2004). I criteri di validità per la analisi fenomenologica richiedono una validazione trasversale, con la triangolazione dei giudici, formando un panel di 3 o 5 giudici indipendenti, che seguano il processo di codifica, organizzazione, integrazione e interpretazione condotto. A questo criterio di validità si aggiunge un criterio di codifica consensuale, con la comparazione e la condivisione dei risultati delle analisi condotte. E' fondamentale, inoltre, cogliere la pluralità di dimensioni cognitive, comportamentali, contestuali, fisiche, emotive dell'esperienza, accostarsi all'analisi con l'atteggiamento di sospensione, *epoché* (Strollo, 2008), del *background* teorico-concettuale del ricercatore, dei suoi pregiudizi, dei suoi interessi, per non rischiare di strutturare l'analisi prima ancora di compierla e di utilizzare i dati impropriamente per confermare le proprie ipotesi di ricerca. L'analisi fenomenologica risulta quindi sistematica e rigorosa, consentendo di ridurre la complessità dei dati, interpretativa, muovendosi dalla dimensione descrittiva a quella interpretativa, abbandonando la

pretesa di avere l'unica interpretazione possibile, plausibile e trasparente, poggiandosi sugli estratti testuali dei resoconti e presentando stretta interazione tra panel di ricercatori e narrazioni analizzate (Smith, 2004). Creswell identifica due questioni necessarie su cui focalizzarsi per collezionare dati necessariamente rilevanti per l'analisi, quali (Creswell, 2007, p. 61):

1. Che cosa ha esperito il soggetti in termini del fenomeno
2. Quali contesti o situazioni hanno tipicamente influenzato la sue esperienza

L'analisi dei dati dovrebbe fornire l'evidenziazione degli enunciati significativi, delle unità testuali, o delle citazioni che offrono una comprensione di come i partecipanti hanno vissuto l'esperienza, e questo porta il ricercatore «all'orizzontalizzazione» (Creswell, 2007, p. 61), intesa come la costruzione del senso che l'esperienza acquisisce per i partecipanti. Le domande che hanno orientato l'approccio all'analisi fenomenologica risultano:

- C'è stata una trasformazione?
- Se sì, cosa è cambiato (processo-contenuto-prospettive di significato)?
- Se no, perchè?
- E' stata l'esperienza del Teatro dell'Oppresso un dilemma disorientante?

Il fondamento logico per la strutturazione del capitolo dei risultati in due differenti sezioni è per spostarci dall'analisi *within-groups* con i tre gruppi naturali (Studenti di laurea triennale, Studenti di laurea magistrale e Docenti dei gruppi PAS) all'analisi *among-groups* e *cross-groups*. Al fine di rispondere alle domande di ricerca, e comprendere se e in che modo l'esperienza del Teatro dell'oppresso ha promosso un apprendimento trasformativo nei partecipanti, può essere importante integrare dati qualitativi e quantitativi per ogni partecipante. Per ciascun soggetto è stata adoperata una nomenclatura secondo i seguenti criteri:

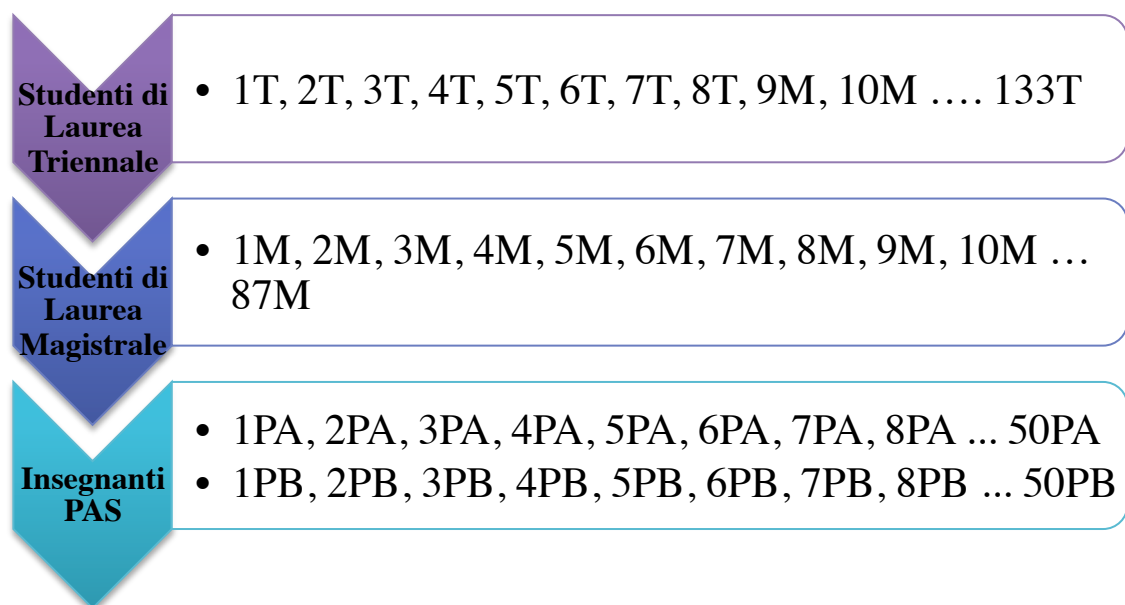


Figura 4: il sistema di nomenclatura usato

Per ogni partecipante è stato creato un *folder* con il diario di bordo, il Questionario per le attività di apprendimento trasformativo e il questionario sul Teatro dell'Oppresso compilati dal soggetto. Il gruppo degli studenti del corso di Pedagogia dei processi di apprendimento 2013/2014 del Corso di Laurea Triennale in Scienze e tecniche psicologiche sono studenti all'ultimo anno di corsi del loro percorso formativo. Rappresentano il gruppo naturale più numeroso nella ricerca. La media della loro età si attesta sui 22 anni, con l'eccezione di 5 partecipanti dell'intero gruppo (3%) la cui età è superiore ai 30 anni.

Le categorie emergenti per i 145 diari di bordo degli Studenti della Laurea Triennale sono rappresentate dalla tabella sottostante con il label delle categorie, la descrizione delle categorie, la descrizione degli indicatori adottati per il processo di analisi e delle frequenze e delle occorrenze delle espressioni:

Categorie	Indicatori	Descrizione	Diari di bordo	Occorrenze testuali
<b>Cambiamento di prospettive e dilemma disorientante</b>	1. Crisi delle certezze 2. Cambiamenti delle attitudini e delle credenze	L'esperienza del Teatro dell'Oppresso è un momento "A-Ha!" che mette in discussione gli assunti precedenti (Mezirow, 2000;	43	66

***TPTO. Transformative Potential of the Theater of the Oppressed***

	3. Integrazione delle nuove credenze e convinzioni con quelle esistenti	Marsick, 2015)		
<b>Difficoltà e resistenze</b>	1. Resistenze 2. Rigidità 3. Timidezza 4. Ansietà	I soggetti incontrano difficoltà nel prendere parte alla scena o nell'uscire dai propri ruoli sociali	11	11
<b>Coinvolgimento emotivo</b>	1. Parole emozionali 2. Coinvolgimento Personale 3. Sentimenti Positivi 4. Sentimenti Negativi	I soggetti partecipano con vivi sentimenti alla rappresentazione	32	56
<b>Espressività della tecnica e Potere della rappresentazione</b>	1. Corpo 2. Voci 3. Movimenti 4. Impatto della rappresentazione 5. Influenza catartica sui partecipanti	Il Teatro dell'Oppresso è un'arte drammatica che coinvolge la dimensione fisica, le sensazioni e i movimenti dei partecipanti	58	81

***TPTO. Transformative Potential of the Theater of the Oppressed***

<b>Dinamiche gruppali e condivisione</b>	1. Dimensioni gruppali  2. Ruolo positivo del gruppo  3. Ruolo negativo del gruppo  4. Comunicazione  5. Discussione riguardo sentimenti, pensieri, riflessioni	Il gruppo impatta su tutti gli step dell'esperienza facilitandola o ostacolandola	12	12
<b>Apprendimento esperienziale</b>	1. Lezioni apprese  2. "Questo mi ha insegnato che ..."  3. "Ho imparato che ..."	Apprendere dall'esperienza (Mortari, 2003) e nell'esperienza nel Teatro dell'Oppresso	15	16
<b>Novità ed Innovazione</b>	1. Sorpresa  2. Insegnamento non tradizionale  3. Nessuna esperienza precedente analoga	Il Teatro dell'Oppresso è una metodologia educativa innovativa, originale, e non-tradizionale	26	30

***TPTO. Transformative Potential of the Theater of the Oppressed***

<b>Narrazione e Partecipazione</b>	1. Scrittura della storia gruppale	In quanto spettattori, tutti sono coinvolti nella rappresentazione del Teatro dell'Oppresso	24	27
	2. Funzione metariflessiva della scrittura			
	3. Ricordi autobiografici			
	4. Processi di Identificazioni			
<b>Problem-Solving</b>	1. Definizione del problema	I partecipanti devono cercare una possibile risoluzione alla situazione di oppressione attraverso l'azione scenica	29	33
	2. Problem-setting			
	3. Presa di decisione			
	4. Creazione di una risoluzione			
	5. Raggiungimento di una conclusione ragionevole per divergenti punti di vista			
<b>Processo di coscientizzazione</b>	1. Riflessione (pensiero nell'azione, valutazione)	L'esperienza promuove l'insorgenza di un processo di coscientizzazione, che porta luce sulle forme di violenza e di oppressione interiorizzate ed implicite	56	82
	2. Apprendimento a circuito doppio (Argyris & Schön, 1992)			
	3. Apprendimento a circuito triplo (Argyris & Schön, 1992)			
	4. Esplicitazione dell'implicito			
	5. Scoperta dell'oppressione			

	interiorizzata  6. Integrazione delle nuove riflessioni nelle prospettive esistenti			
<b>Inefficacia dell'esperienza</b>	1. Nessuna crisi delle premesse di significato  2. Nessun cambiamento  3. Nessuna integrazione delle nuove prospettive di significato	Inefficacia del Teatro dell'oppresso in termini di trasformazione e di apprendimento trasformativo (Mezirow, 2000)	9	9

Tabella 2: le categorie per i diari di bordo degli Studenti di Laurea Triennale

Di seguito si può osservare il grafico statistico delle occorrenze in rosso e del numero dei diari di bordo in blu. La comparazione grafica *within-group* consente di osservare graficamente il rapporto tra occorrenze delle categorie e numerosità dei diari di bordo: questa scelta espositiva permette di individuare quelle categorie chiave che si ripetono più di una volta all'interno dei diari di bordo.



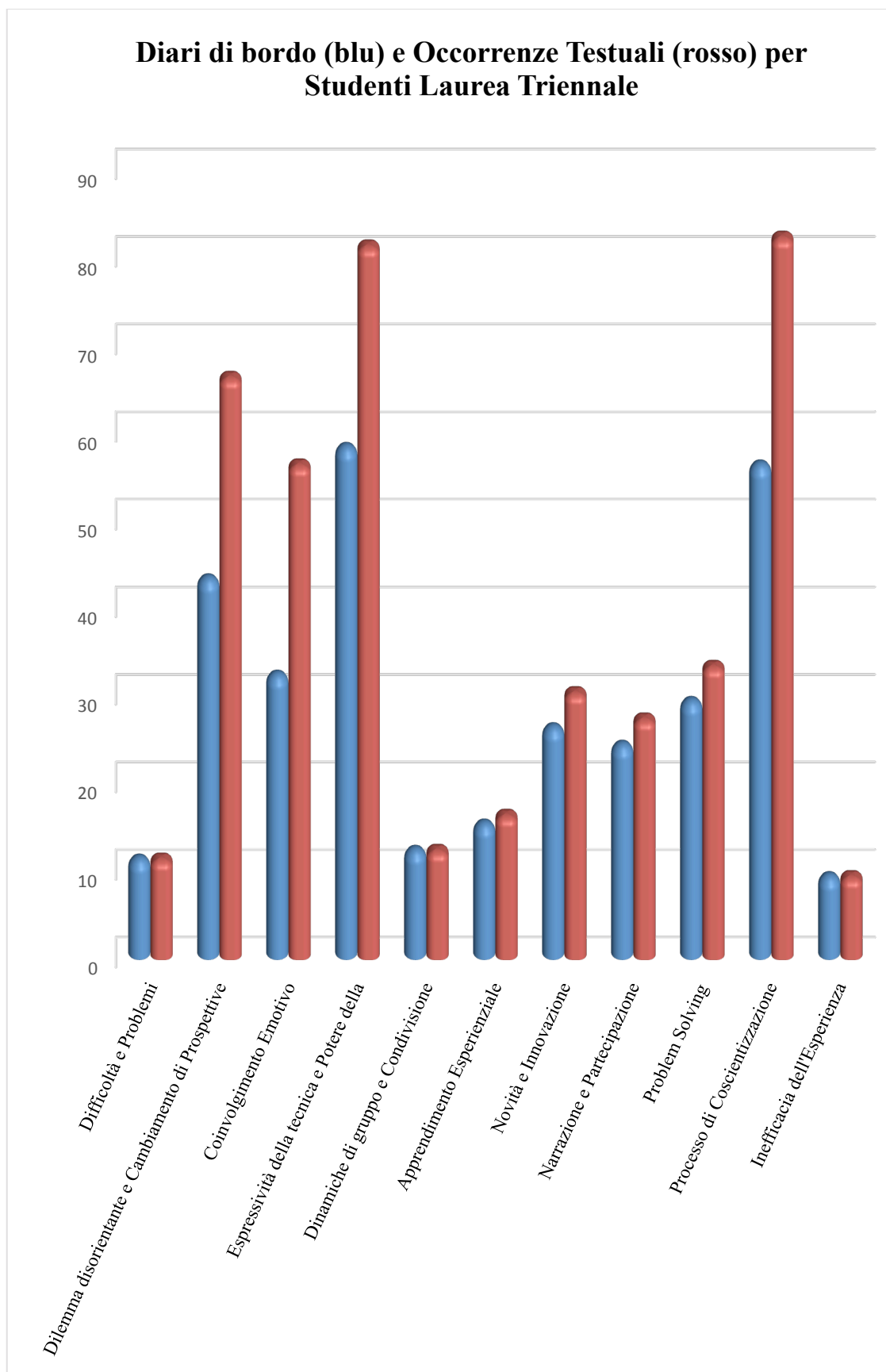


Grafico 1: Diari di bordo e occorrenze delle categoria per gli Studenti della laurea Triennale

Come evidenziato dalla Tabella delle *core-categories* individuate attraverso l'Analisi Fenomenologica, i diari di bordo dei partecipanti riportano la descrizione dei Processi di Coscientizzazione, attivati dal Teatro dell'Oppresso. Il ***Processo di Coscientizzazione*** (Numero dei diari di bordo= 56) è tra le categorie più numerose, si riferisce al processo di presa di coscienza attraverso l'esperienza nella sua complessità. I processi di cambiamento e di trasformazione sono promossi primariamente dall'opportunità di esplorare modi alternativi di pensare e di agire: attraverso la riflessione e l'esercizio della critica diventa possibile acquisire consapevolezza delle assunzioni specifiche su cui si basano modi di approcciarsi alla realtà e le prospettive di significato distorte o incomplete. La trasformazione di queste prospettive di significato limitanti e costrittive avviene attraverso una riorganizzazione del loro significato e delle modalità di significazione della realtà. Il processo di chiarificazione e revisione dei modi di azione inizia con un *pattern* di dubbi o significati problematici, con un *dilemma disorientante* (Mezirow, 2000a) e procede attraverso l'esplorazione, l'analisi, la memoria, l'intuizione, l'immaginazione, fino alla costruzione di una nuova interpretazione. Il Teatro dell'Oppresso si costituisce come situazione disorientante che squilibra le usuali prospettive dei partecipanti: è un momento disquilibrante dal quale gli adulti apprendono ad essere pronti per il cambiamento, urgente ed essenziale, che li aiuta ad afferrare le loro vite. L'apprendimento esperienziale dei partecipanti è un apprendimento significativo dall'esperienza nell'esperienza, considerando mancante la propria conoscenza a priori e precedente.

**113 T:** *Grazie al Teatro dell'Oppresso le persone potrebbero trovare la forza di opporsi [...] identificandosi con gli attori, prendendo il loro posto, riflettendo sulla situazione messa in scena, paragonandola alla propria potrebbero comprendere che spesso l'oppressione si nasconde dietro comportamenti e parole che ai nostri occhi sembrano normali.*

«L'apprendimento più potente – l'apprendimento che la maggior parte di noi realmente vuole vedere raggiungere dai soggetti che apprendono come un risultato della loro esperienza nelle classi e nei curricula – coinvolge cambiamenti significativi qualitativi nei soggetti stessi» (Moore, 1994, p. 60). In quanto momento «A-ah», il Teatro dell'Oppresso

*spinge a prendere coscienza di certe situazioni di oppressione e quindi, a partire da una crisi, si serve della discussione di gruppo per creare nuova conoscenza [...] Entrare in scena significa mettere in discussione le proprie idee e questo crea incertezza, cioè crisi. Non si tratta di una crisi che demolisce il pensiero, ma di una crisi che lo rinforza, lo rinvigorisce, perché lo arricchisce delle idee degli altri, attraverso l'acquisizione di più punti di vista [...] Il Teatro dell' Oppresso mi ha aiutato a maturare questa consapevolezza e ad acquisire delle capacità meta-riflessive, mediante, come direbbe Vygotskij, il passaggio dall'interpsichico all'intrapsichico (83 T).*

*Cominciò in me a maturare una prospettiva diversa. [...] La si potrebbe definire quasi come un'esperienza che ti penetra dentro e scombussola le convinzioni, poiché porta a riflettere su dinamiche che nella vita quotidiana possono essere date per scontate, a cui si ci è abituati e che quasi sono considerate verità assolute [...] questa tecnica incoraggia un meccanismo quasi di alienazione rispetto a sé, per assumere la prospettiva di un altro che può essere anche molto differente dalla propria. [...] la parola chiave è messa in discussione di sé, delle proprie idee, delle proprie interpretazioni e convinzioni (102 T).*

Questa tecnica genera un cambiamento riflessivo negli schemi originali di significato, arricchendoli, trasformandoli e integrandoli. Quando la nuova interpretazione effettivamente porta un'intera prospettiva di significato in questione, potrebbe portare una trasformazione di prospettive. Questo processo origina un apprendimento emancipatorio che consiste nella libertà dalle forze istintuali, linguistiche, epistemologiche, istituzionali e ambientali, che limitano le nostre opzioni e il controllo delle nostre vite. Si raggiunge questa emancipazione esaminando criticamente le nostre prospettive. Se nuove informazioni prontamente combaciano con le credenze e le strutture di valore esistenti, si prosegue con una comprensione dell'informazione, ma senza un'ulteriore spaccatura di tali credenze e opinioni. Se le nuove informazioni non si adattano bene, inizia un processo di indagine e messa in discussione, per determinare perché la rappresentazione, o il tema dell'oppressione, o il *plot* scritto è insolito e agisce come input perturbante. Il processo di ricerca della verità tra prospettive contrastanti porta all'affermazione di nuove prospettive più aperte e differenzianti delle precedenti. Attraverso il Teatro dell'Oppresso i partecipanti sostengono una possibilità di oscillazione dialettica: cercano mezzi e risorse per vedere e confrontarsi con il loro

mondo che oscilla tra la pratica della giustizia e una cittadinanza meno competitiva e più cooperativa. Hanno fiducia in uno scenario pubblico che valorizzi la coscienza e la compassione e combatta l'indifferenza e il bigottismo. Il Consumismo, il Capitalismo corporativo, l'Egoismo sembrano essere completamente superabili, non superati, grazie alla forza dell'apprendimento emancipatorio, del ***Processo di Coscientizzazione***, per altri valori come il senso di Comunità, la Cooperazione, la Collaborazione, la Creazione, il Collettivismo, la forza della Comunicazione e il Costruttivismo.

**114 T:** *la soluzione dell'oppressione è in realtà un cammino che deve partire sia da una presa di consapevolezza individuale dei propri comportamenti oppressivi, sia da un sentimento e rispetto reciproci.*

I partecipanti scoprono l'impegno per una responsabilità sociale riguardo il cambiamento del mondo in cui vivono. Partono dal credere che le società nel mondo possano compiere scelte più consce, consapevoli, compassionevoli, e significative di quanto abbiano mai fatto.

*Il Teatro Forum si presenta come un mare che ha accolto acqua dai suoi fiumi affluenti, ai quali deve la sua grandezza e la sua profondità. Questi affluenti rappresentano i pensieri filosofici come quello di Marx, quelli pedagogici come quello di Freire, le proposte artistiche di Brecht, Stanislavskij , le riflessioni letterarie, poetiche, politiche che hanno alimentato la poetica di Boal, culminante nel Teatro dell'oppresso. [...] Quanto messo in scena dai miei colleghi, altresì, mi ha dato da riflettere su quanto queste dinamiche siano pervasive nella società odierna, e siano larvate e fluttuanti. [...] Sul palco ci si può mettere in gioco, a metà strada tra il virtuale ed il reale, e sperimentare valide alternative ad una vita quotidiana che troppo spesso ci vede sconfitti e incapaci di mettere in atto ciò che riteniamo più giusto (125 T).*

I partecipanti, quindi, assumono attraverso la rappresentazione e l'ingresso sulla scena, il rischio di scegliere liberamente, interagendo con la comunità, ottenendo piena apertura di sé, etica e responsabilità. Il processo di cambiamento è raggiunto attraverso l'intervento degli spett-attori, che porta a nuovi contributi, distanziandosi dalla rappresentazione originale. Similarmente, un'altra categoria fortemente popolata è quella del ***Potere della Rappresentazione*** (N=58 diari di bordo): i soggetti sottolineano

l'influenza catartica della rappresentazione, che è un'arte estetica, è capace di favorire l'espressioni dei conflitti interiorizzati attraverso movimenti, voci e azioni.

Dalle parole dei protagonisti:

**110 T:** *possiamo dire che si è raggiunta una consapevolezza e cioè che mettere in scena le proprie "verità" può aiutare a metterle in crisi.*

**113 T:** *identificandosi con gli attori, prendendo il loro posto, riflettendo sulla situazione messa in scena, paragonandola alla propria potrebbero comprendere che spesso l'oppressione si nasconde dietro comportamenti e parole che ai nostri occhi sembrano normali.*

**117 T:** *questo permette di imparare nuove strategie di fronteggiare un problema, modi che non sarebbero venuti fuori semplicemente parlando con quel determinato compagno ma era necessario immergersi nella scena e mettersi in gioco.*

**107 T:** *Le rappresentazioni pongono domande e creano contesti per la ricerca collettiva di risposte.*

**123 T:** *il potere di fingere qualcosa che è reale e che dunque rende questa cosa valutabile e osservabile dall'esterno e, in questo modo, dà più possibilità di poter trovare una soluzione valida.*

**124 T:** *rivivere dal punto di vista di uno spettatore questa situazione mi ha fatto rendere conto di quanta "oppressione" c'era nella mia quotidianità e di quanto sia facile finire per comportarsi da oppressore e in egual misura rivestire i panni dell'oppresso. [...] utile, per la semplicità con cui è possibile trattare temi di vario tipo, questioni anche più complesse o delicate, dando la possibilità ai partecipanti di mettersi in gioco, di assumere diversi punti di vista e di sperimentarli, tutto ciò in un contesto "protetto", che minimizza le ansie e le paure che possono nascere nelle situazioni della vita reale*

**125 T:** *Quanto messo in scena dai miei colleghi, altresì, mi ha dato da riflettere su quanto queste dinamiche siano pervasive nella società odierna, e siano larvate e fluttuanti. [...] Sul palco ci si può mettere in gioco, a metà strada tra il virtuale ed il reale, e sperimentare valide alternative ad una vita quotidiana che troppo spesso ci vede sconfitti e incapaci di mettere in atto ciò che riteniamo più giusto.*

**22 T:** *nella rappresentazione scenografica ho potuto valutare e criticare le possibili soluzioni proposte.*

Lo strumento dell'azione scenica e della discussione collettiva evidenzia la consapevolezza delle emozioni che sono agite nelle relazioni sociali, sia nei contesti educativi formali, sia nei contesti informali di ogni giorno. *Il teatro dell'oppresso ti consente di condividere i pensieri e quello che è il linguaggio interiore (pensiero) diviene linguaggio esteriore (parola), si fa discorso [...] A questo punto si apre uno scenario totalmente nuovo perché lo spettatore non è sfidato soltanto ad utilizzare la parola, ma a rivelare il proprio pensiero nell'azione scenica mediante il suono, l'immagine, il corpo, il movimento (99 T).*

Il processo del Teatro dell'Oppresso coinvolge anche ricordi, elementi autobiografici, sia durante la scrittura del copione sia durante la rappresentazione scenica. Aspetti autobiografici sono accentuati dalla condivisione nel gruppo, dalla partecipazione attiva e dall'appartenenza al gruppo.

*rivivere delle esperienze con tutte le conseguenze del caso. Chi non si è mai trovato almeno una volta nella vita nella stessa situazione mi chiedo. Io mi ci sono trovata e non poche volte [...] ho provato tensione nel vedere, attraverso la scena, quasi il riattualizzarsi di un qualcosa che, in modo molto simile, ho già vissuto in passato (102 T).*

*I successivi momenti dello spettacolo sono stati molto forti emotivamente, perché mi hanno fatto ricordare esperienze non proprio belle, che ho vissuto (10 T).*

*l'ho vissuta in prima persona più di una volta in passato e vederla rappresentata mi ha riportato un po' indietro nel tempo; il protagonista si comporta in una maniera molto simile a com'era la mia in passato (124 T).*

*Immedesimarmi nella scena, circondata da tanti colleghi che facevano altrettanto, mi ha conferito un sentimento di liberazione, mi ha fatto sentire meno sola riguardo la situazione d'oppressione che avevo provato nel mio passato (131 T).*

*E' stato possibile molto spesso per me rievocare alcune delle mie esperienze passate, alcuni ricordi, simili o ricollegabili alle scene che venivano presentate [...] Questa*

*relazione tra ricordi e scene mi ha consentito di identificarmi in uno o l'altro personaggio della scena d'oppressione (19 T).*

*Nel Teatro dell'oppresso ho rivisto una mia esperienza personale [...] le soluzioni che ho proposto durante il dibattito sono tutte provenienti da esperienze personali (28 T).*

*Personalmente ho vissuto una storia del genere [...] Questa rappresentazione ha favorito la ricomparsa dei ricordi e non di meno della sofferenza provata in quei tempi (70 T).*

La categoria della **Partecipazione** (N=24) è fondata sui processi di identificazione e sulla libertà del salire in scena in un ambiente contenitivo, sicuro e non giudicante. Ognuno dei partecipanti ha l'opportunità di entrare in scena ed essere il principale protagonista della rappresentazione per cambiare il corso degli eventi.

**18 T:** *avendo tutti noi spett-attori avuto la libertà di prendere la parola ed esporre il nostro punto di vista sia su quanto messo in scena sia su quanto detto da altri colleghi, ognuno di noi è riuscito ad avere una panoramica ben più completa dei diversi punti di vista possibili circa la storia e a confrontarsi con ciò che, in ogni tentativo di soluzione, non divideva, proponendo una propria versione alternativa.*

L'intervento del gruppo è promosso anche dalle modalità di divisione e collaborazione dei compiti di scrittura. Queste incoraggiano lo sviluppo di investimenti e la creazione di un senso gruppale, che ritorna anche nelle risposte agli *item* del questionario sul Teatro dell'Oppresso. Il gruppo viene riconosciuto come elemento fondamentale che facilita il lavoro: ci sono diverse spiegazioni al riguardo. In primis, è uno spazio contenitivo in senso bioniano<sup>5</sup> e winnicottiano dove ognuno può portare fuori

---

<sup>5</sup> Il contenimento viene concepito come una funzione materna, volta ad offrire al neonato un ambiente emotivo rassicurante che compensi la frustrazione che questi sperimenta a causa degli stimoli sia interni sia esterni. Il prototipo fisico dell'esperienza del contenimento è rappresentato dal tenere tra le braccia il bambino, proteggendolo e avvolgendolo. Winnicott (1957), per designare tale evento, usa il termine *holding*, affermando che la madre è per il bambino l'ambiente che contribuisce al suo sviluppo attraverso il contenimento delle braccia, delle mani, del corpo, che favorisce una sensazione empatica, pervasiva, tale da divenire il sentimento fondamentale di essere compreso emozionalmente, tenuto insieme. Il bambino piccolo sperimenta la fantasia di essere a pezzi fino a quando non viene raccolto nell'abbraccio materno e tenuto insieme. In queste fasi precoci dello sviluppo, le cure fisiche sono cure psicologiche. Il contenimento fisico conduce perciò a quello psichico, portatore di comprensione psicologica a opera di una madre sufficientemente buona, colei che soddisfa anche i bisogni relazionali del neonato. È essenziale quindi che la mamma trasmetta, attraverso tale azione fisica, significati affettivi profondi, capaci di rendere la funzione *holding* una funzione eminentemente psichica, inconscia e autonoma.

esperienze comuni e condivise, o dove differenti punti di vista possono essere paragonati. Si configura, poi, come spazio di lavoro e come modalità di lavoro, che influenza e determina *step-by-step* la costruzione del Teatro dell'oppresso. **106 T:** *sia stare con gli altri e discutere di problematiche comuni e constatare che certi pensieri e difficoltà hanno una matrice comune è un sollievo ed una spinta verso il dialogo e la condivisione.*

«Il gruppo può rappresentare, quindi, uno dei contesti ecologici ideali ai fini di una crescita autentica del soggetto, laddove l'interazione che avviene al suo interno non si riduce ad un semplice scambio di informazioni o di azioni\reazioni, bensì implica una reciprocità e circolarità di relazioni che arricchiscono il processo formativo del soggetto pur tutelandone l'autonomia e l'unicità» (Strollo, 1997, p. 3).

**50 T:** *Nessuno si sente fuori luogo, rendendosi conto che la propria situazione, non è unica nel suo genere, è quindi eliminata ogni forma di inibizione.*

**60 T:** *credo che sia uno strumento efficace anche dal punto di vista dell'apprendimento perchè stimola quel 'cooperative learning' nell'ambito dell'agire costruendo così il proprio sapere tra interazione e azione.*

**79 T:** *un gioco che non si attua mai da soli, ci si può dunque considerare "co-autori di un processo di ricerca" che permette la costruzione di soluzioni condivise.* Doise e

---

Attraverso il contenimento vengono costituite le basi per il successivo sviluppo della capacità di esser solo, che consiste nell'imparare ad essere soli avendo dentro di sé una presenza consolante. Le cure materne contengono quindi il germe vitale, indispensabile affinché si attivi nel bambino un sano sviluppo mentale. Il fallimento della funzione materna viene individuata da Winnicott quando la madre non favorisce né partecipa alla creazione allucinatoria e perciò all'esperienza transizionale del bambino, che cresce privo del rifornimento psichico, in uno stato di precarietà e solitudine. Il concetto di contenimento e il modello di contenitore-contenuto sono fondamentali nell'opera di Bion (1972), che li introduce per descrivere il processo di conoscenza, a cominciare dalla relazione tra analista e analizzato. Bion sostiene che alla nascita il neonato vive l'importante perdita del proprio contenitore biologico (la cavità uterina) e di quello funzionale (che soddisfa ogni bisogno fisico e psichico dell'embrione), necessitando, pertanto, di un contenitore vicario: le braccia e, soprattutto, la mente materna. Quest'ultima ha l'essenziale funzione non solo di contenere il messaggio emotivo del bambino, ma di pensarlo, elaborarlo, decodificarlo. La relazione madre-bambino fondamentalmente come una possibilità di conoscenza. Bion (1972) parla di una funzione di contenimento del pensiero del bambino da parte della mente della madre, la *rêverie* materna, che favorisce nel tempo gli elementi per la costruzione dell'apparato psichico proprio del figlio. La madre, attraverso un processo di *rêverie*, elabora e trasforma le proiezioni del suo bambino, tra le quali angoscia e terrore, e le restituisce moderate dal pensiero e dall'affetto; il piccolo reintroiettando tali esperienze così trasformate ne acquisisce anche la funzione  $\alpha$  mentre nel processo anche la madre acquisirà una capacità trasformativa detta  $\alpha$ -*rêverie*.



Mugny parlano, in proposito, di “costruzione sociale dell’intelligenza” affermando che in situazioni di interazione i membri di un gruppo sono stimolati a trovare una soluzione comune ad un problema ed al tempo stesso affinano le abilità di argomentare e giustificare il proprio punto di vista, sviluppando, in tal modo capacità metacognitive (Doise, Mugny, 1986).

**83 T:** *In aula si è creata un’atmosfera positiva, in cui tutti sentivano di poter dare un contributo per costruire una conoscenza comune.*

**93 T:** *La presenza di un gruppo credo sia stato fondamentale per la riuscita della rappresentazione, perché ha permesso di guardare la vicenda da più punti di vista, consentendo quindi di mettere in scena possibili soluzioni, ma consentendo anche di notare come gli altri agirebbero in determinate situazioni.*

**94 T:** *La partecipazione alla discussione e la voglia di proporre soluzioni ha fatto sì che questa esperienza fosse fruttuosa, interessante e in certi aspetti anche divertente.*

Sulla categoria delle ***Dinamiche Gruppali e Condivisione*** (N=12), le caleidoscopiche funzioni del gruppo durante le differenti fasi del Teatro dell’Oppresso possono essere letto alla luce della teoria di Bion (1961) sugli assunti di base: per Bion in ogni gruppo sono realmente presenti due gruppi, il gruppo di lavoro e il gruppo in assunto di base. Il gruppo di lavoro è l’aspetto del gruppo funzionante che deve svolgere il compito primario del gruppo, vale a dire ciò per il cui raggiungimento si è formato il gruppo. Il compito primario terrà il gruppo ancorato ad un livello comportamentale sofisticato e razionale. Il gruppo in assunto di base descrive le assunzioni tacite che ne sottintendono aspetti comportamentali e funzionamenti. Le emozioni inconsce soggiacenti alle dinamiche di gruppo, individuandone il fulcro nella comune identificazione dei membri con il leader, visto ora come il padre che rende i fratelli tutti uguali, ora come colui grazie al quale è possibile realizzare una fantasia primitiva o assunto di base - di dipendenza, attacco-fuga o accoppiamento. Questa fratellanza simbolica determina la coesione tra i membri del gruppo e mantiene basso il livello di aggressività interno al gruppo stesso. I membri possono essere anche visti ora come oggetto di investimenti d’amore o aggressivi o ancora come sostegno dell’Io. Quando il gruppo in modalità operative e di lavoro deve fronteggiare un’ansia incontrollabile, può cadere in uno o più degli stati emozionali individuati come assunti di base. L’assunto della dipendenza consiste in uno stadio in cui il gruppo agisce come se fosse costituito per essere guidato

e diretto da un leader o da una entità esterna (persona fisica, idea, istituzione) dalla quale deve e può dipendere affettivamente, organizzativamente, sostanzialmente. Questo o questi leader sono così investiti di onnipotenza e ci si aspetta che possano risolvere tutti i problemi. Se questo magico leader non svolge tutti i suoi compiti, viene attaccato e viene ricercato un sostituto. Così il ciclo di ricerca del leader, idealizzazione e denigrazione avviene e si ripete con nuovi protagonisti mai uguali a se stessi.

L'accoppiamento consiste in uno stato in cui il gruppo agisce come se fosse in una riunione tra pari, e il solo fatto di essere allo stesso livello nel gruppo porta i partecipanti a soluzioni sicuramente positive per tutti. Ciò determina nel gruppo una fusione emotiva nell'attesa che succeda qualche cosa. La speranza di essere salvati da due o più membri che potrebbero in qualche modo creare un nuovo leader congela da un punto di vista emozionale l'evoluzione del gruppo. La lotta-fuga consiste in uno stato in cui lo scopo del gruppo e la sua unità sono l'evitare qualche cosa affrontandolo o fuggendolo. L'esistenza del gruppo viene confermata dalla presenza di un nemico esterno. In alcuni gruppi la polarità oppositiva del nemico può essere anche interna. I tre assunti di base permettono al gruppo di costruire la propria coesione rispetto a paure e angosce che inconsapevolmente si vuole evitare di affrontare, e il gruppo può oscillare tra questi tre stati oppure sostare in una modalità emozionale di base. Attraverso le metodologie e le tecniche del Teatro dell'Oppresso, il gruppo attraversa tutti e tre gli assunti di base della teoria bioniana (Bion, 1961), e si costituisce ora come un gruppo di lavoro ora come gruppo in assunto di base. Nella fase di stesura del copione della storia di oppressione il gruppo agisce come gruppo operativo, gruppo di lavoro, con un comportamento razionale, legato alla realtà, al tempo ed allo sviluppo. Durante la fase di scrittura del plot, difatti, prevalgono la capacità di consapevolezza e gli sforzi di cooperazione volontaria messi in atto dai membri, al fine di portare a termine i compiti programmati, attraverso un approccio che adoperi metodi scientifici ed evoluti, implicanti tolleranza della frustrazione e controllo delle emozioni (Bion, 1972). La partecipazione al gruppo di lavoro implica, dunque, funzioni quali attenzione, subordinazione del principio di piacere al principio di realtà, attività di pensiero quale azione di prova, sviluppo ed uso dei processi secondari, capacità di rappresentazione verbale e di simbolizzazione. Il gruppo funziona come spazio contenitivo dove confrontare dubbi su come sviluppare la narrazione della storia di oppressione, su cosa emerge in termini di sapere e di riflessioni, da un punto di vista strettamente cognitivo

fino ad un punto di vista emozionale. In realtà, anche nella fase della rappresentazione scenica la modalità del gruppo di lavoro si è alternata con le modalità degli assunti di base. Il Teatro dell'Oppresso è *un' esperienza che essendo vissuta insieme ad altri studenti dello stesso corso di laurea permette inoltre di socializzare e di confrontarsi (75 T); credo che sia uno strumento efficace anche dal punto di vista dell'apprendimento perchè stimola quel "cooperative learning" nell'ambito dell'agire costruendo così il proprio sapere tra interazione e azione (60 T); un gioco che non si attua mai da soli, ci si può dunque considerare "co-autori di un processo di ricerca" che permette la costruzione di soluzioni condivise (79 T).*

La percezione condivisa dai partecipanti è quella di *stare con gli altri e discutere di problematiche comuni e constatare che certi pensieri e difficoltà hanno una matrice comune è un sollievo ed una spinta verso il dialogo e la condivisione (106 T).*

Eppure i membri all'interno del gruppo, in quanto compartecipi delle dinamiche inconscie gruppali, subiscono una perdita della loro individualità, e il linguaggio diventa lo strumento attraverso cui mettere dentro l'altro le proprie emozioni. Le modificazioni che presentano i vari sentimenti, variamente combinati nell'uno o nell'altro assunto di base possono dipendere dalla colpa e dalla frustrazione nel gruppo in assunto di base di dipendenza, dalla speranza messianica e illusoria del gruppo in assunto di base di accoppiamento, dall'aggressività e dalla svalutazione del gruppo in assunto di base di attacco e fuga. Leggiamo per esempio nei diari di bordo degli studenti del corso di laurea triennale:

*La cosa più bella forse, del Teatro dell' Oppresso, è la spontaneità con la quale i miei compagni sono intervenuti (46 T).*

*Questa relazione tra ricordi e scene mi ha consentito di identificarmi in uno o l'altro personaggio della scena d'oppressione. [...] Tramite l'identificazione sono riuscita a comprendere meglio e in maniera più approfondita e critica i diversi punti di vista e le possibili soluzioni proposte. Riflettere su situazioni passate mi ha consentito di riviverle osservandole e interpretandole in altra chiave, sotto la prospettiva dell'oppressione che ho potuto esercitare o che ho potuto subire in certe occasioni (19 T).*

*Inizialmente mi è stato difficile prenderla pienamente in considerazione , in quanto io stessa avevo vissuto quell'esperienza in maniera del tutto inconsapevole e senza riflettere sulle azioni che stavo compiendo (16 T).*

*La possibilità di poter esprimere la propria opinione, addirittura immedesimandosi nei personaggi, è stata qualcosa di estremamente costruttivo [...] mi sono potuta rivedere in alcune scene (80 T).*

Per l'assunto di base dell'attacco-fuga leggiamo:

*Avrei voluto dire questo lunedì in aula, ma il tremore alle mani, il battito accelerato, il sudore e la voce tremolante mi hanno fatto uscire di bocca qualcosa di contorto che non mi ha reso giustizia, infatti a giudicare dalle facce che mi guardavano mentre parlavo, non credo si sia capito qualcosa di quello che ho detto (42 T).*

*Essendoci molte persone, purtroppo, la sala in cui è avvenuto l'evento non poteva ospitare tutti, e quindi molti si sono dovuti sedere in terra o sono rimasti in piedi. Questo ha reso le cose un po' più caotiche (127 T).*

*C'è stato come un blocco comune che ci ha impedito di uscire dagli stessi schemi proposti (100 T).*

La difficoltà e il rischio in quella specifica scena sia stata quella di sfiorare il luogo comune, dal momento che nessuno dei ragazzi salito in scena si era mai trovato realmente in una situazione del genere (123 T).

Il riferimento alla teorizzazione bioniana sui gruppi è tanto più valido per l'analisi dei diari di bordo dei docenti PAS e degli studenti della laurea magistrale, dove ancora più forte si evidenzia l'oscillazione tra la modalità del gruppo di lavoro e i rovesci nelle modalità degli assunti di base. Ad esempio, scrive un docente PAS: *il gruppo nel teatro dell'oppresso ci permette di trasformare il disagio nascosto in conflitto esplicito, ci permette di rendere " visibile " l'oppressione quotidiana, levando dall'immersione le coscienze e permettendo l'allontanamento dal proprio malessere; creare un oggetto simbolico unificante, un rito sociale di comunità, abituare a reagire al malessere col cambiamento; dare una dimensione solidaristica e collettiva; creare legami, potersi muovere nei luoghi di vita delle persone; attivazione emotiva ed energetica, oltre che il lato intellettuale, vengono smosse altre risorse per affrontare i problemi e si attiva una*

*sperimentazione protetta dei cambiamenti possibili; proiezione nel futuro attraverso le visioni, può svelare e smuovere quello che è l'immaginario individuale e collettivo, potente mezzo di prefigurazione del futuro (22 PA).*

*Ed altri colleghi: Durante il primo incontro siamo stati sollecitati a raccontare le nostre esperienze. È stato un momento molto bello perché la condivisione ci ha permesso di rievocare e allo stesso tempo di sdrammatizzare ricordi spiacevoli.(15 PB); ciò che nel mio caso ha arginato di più la sensazione di oppressione è stata la condivisione, la sensazione di aver voce, la presa di coscienza che gli oppressi in certe situazioni sono tutti i componenti del sistema (29 PB).*

*Ci ha permesso di rapportarci e confrontarci esponendo le nostre esperienze, cercando di capire anche gli errori che si compiono e trovando una soluzione al problema in gruppo (3 PA).*

*Nel corso delle varie scene sono arrivata ad altre consapevolezze, il mio punto di vista è totalmente cambiato. Grazie al confronto con gli altri ragazzi del gruppo ho compreso che potevo nel mio piccolo fare qualche cosa per fronteggiare quella situazione, potevo trasformare la classe ed essere la protagonista del cambiamento semplicemente modificando me stessa (30 PA).*

*Allo stesso modo racconta uno studente della laurea magistrale: Ho potuto vedere concretamente la forza e l'influenza del gruppo, nel bene e nel male e, quanto è necessario che esso sia fornito di giusti strumenti per poter riflettere su se stesso e, successivamente interagire in modo funzionale nel contesto sociale. [...] I lavori erano sempre più complessi e dettagliati, gli interventi degli spettatori sempre più articolati e, grazie alla fortificazione del gruppo classe, si era sempre meno restii e timorosi nel prendere parte alle scene (55 M).*

La categoria del **Cambiamento e della Trasformazione** (N=43) è la categoria presente nel 33 % di diari di bordo degli studenti della laurea triennale: il Teatro dell'Oppresso viene descritto quindi come uno strumento di promozione dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991). Cambiamenti e trasformazioni sono raggiunti per l'acquisizione di capacità di auto-critica, consapevolezza e riflessione. Il Teatro dell'Oppresso è fondamentale ai fini dell'apprendimento dei principi del comportamento etico, dello sviluppo di processi di pensiero riflessivi e per il

riconoscimento delle molteplici forme di oppressione che si collocano ad ogni livello della metafora ecologica (Bronfenbrenner, 1979). **53 T:** *valida nel perseguire la finalità di raggiungere un apprendimento e, più in generale, di porsi come “input perturbante”, capace di mettere in moto un processo di trasformazione individuale e sociale.* **51 T:** *alcune osservazioni fatte nel corso del dibattito inerente le scene rappresentate hanno provocato in me la necessità di riflettere criticamente sull’argomento in sé e su ciò che di esso mi toccava da vicino.* Il Teatro dell’Oppresso è un dispositivo della pedagogia critica, che è dialettica, analizza lo sfruttamento, l’ingiustizia e l’oppressione ontologica e storica dell’uomo (Federighi, 1997, p. 39): «il modello ecologico, per il fatto di essere relazionale, intercontestuale e intersistemico non si fida di un unico dato, ma discute i pareri ed estrae la verità non come discorso lineare, di causa-effetto, ma come conseguenza dell’influenza mutua e complessa dei contrari» (*Ibidem*).

**30 T:** *ognuno possa riversarci le proprie esperienze personali e rivedere i propri conflitti, passati e presenti, e attraverso la discussione arrivare a un cambiamento effettivo non solo nel proprio modo di analizzare i conflitti e le situazioni di oppressione, ma anche nel proprio modo di affrontarli e cambiare le cose. [...] Nel concreto questo vuol dire un nuovo e diverso approccio nelle situazioni in cui mi sembrerà di avvertire che qualcosa non vada e non sia equo, che si tratti di un vero e proprio litigio o anche solo di una discussione.*

**23 T:** *Si attiva un processo di scambio circolare in cui le proprie convinzioni vengono messe in crisi e vagliate. E la “crisi” è l’inizio del cambiamento.*

La pedagogia critica «deve superare gli aspetti sociali che impediscono il cambiamento. Scoprire, descrivere criticamente e trasformare i conflitti irrazionali che impediscono un’interazione solidale nel microsistema e negli altri sistemi che lo circondano e lo condizionano» (Federighi, 1997, p. 39).

**19 T:** *Ciò ha determinato un cambiamento nei miei atteggiamenti e nelle mie opinioni, dovuto allo sperimentare e all’assistere a varie situazioni di oppressione e capire quanto questa possa essere difficile da gestire, da risolvere, quanto possa essere dannosa per uno o per entrambi i soggetti.*

Tra i fattori che impattano sulla trasformazione delle prospettive epistemologiche, ci sono l'espansione della consapevolezza e dell'affettività, che contribuiscono alla definizione dei *pattern* di significato, vale a dire l'insieme del sapere, delle credenze, dei giudizi valutativi e dei sentimenti che guidano le nostre azioni. Questi richiedono una continua disamina critica a seguito della quale è possibile operare una trasformazione delle prospettive che genera nuovi modi di azione. La finzione scenica della modalità drammatica forma un ponte tra la coscienza critica dei partecipanti e la loro presa di posizione all'interno del mondo reale. Se non sempre una 'prova generale per la rivoluzione', il Teatro dell'Oppresso è una preparazione per l'implementazione di cambiamenti culturali per affrontare l'ingiustizia, l'ineguaglianza, e l'oppressione. Le persone apprendono nuove tecniche di risoluzione dei problemi e approcci inesplorati alle problematiche sociali, e iniziano a comunicare gli uni con gli altri in senso collaborativo per raggiungere l'obiettivo della costruzione di un mondo migliore. Il Teatro dell'Oppresso supera le criticità e i limiti delle prospettive di cambiamento individuale, attraverso un'esperienza che sia centrata sul soggetto che apprende, focalizzandosi sul lavoro di squadra, sull'investimento nell'apprendimento centrato sul problema, e fornendo le basi per il cambiamento collettivo. Chi vi partecipa può catturare la visione e il sogno della trasformazione umana, partendo dall'abilità e dal desiderio che le persone cambino, prendendosi a carico il loro futuro per se stessi.

Di seguito si può osservare, inoltre, il grafico statistico delle percentuali per ogni categoria dei diari di bordo degli Studenti di Laurea Triennale:

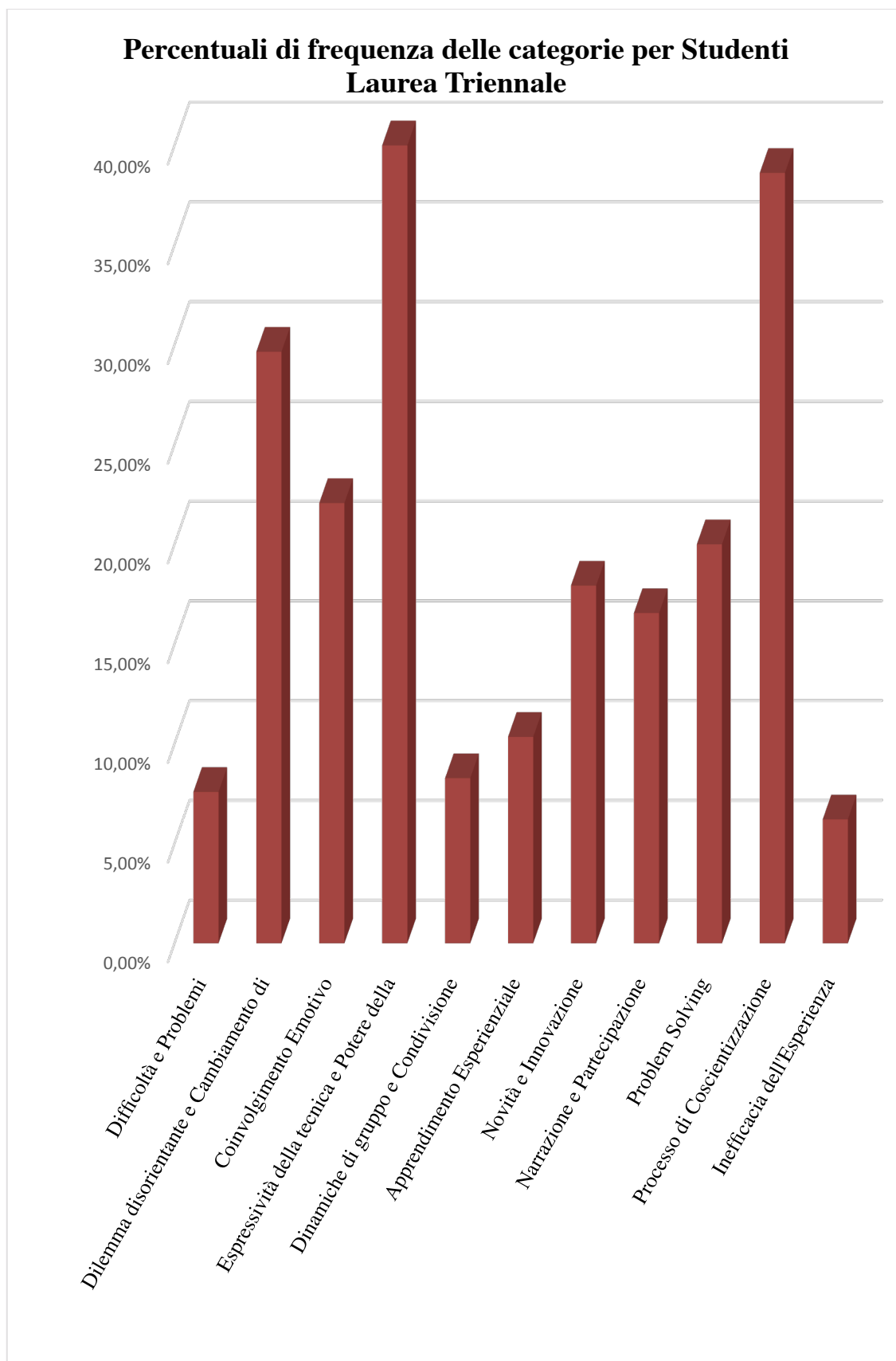


Grafico 2: Percentuali di frequenze delle categorie dei diari di bordo per gli studenti della laurea Triennale



Il grafico in percentuali fornisce una visione immediata delle frequenze percentuali delle categorie nei diari di bordo degli studenti, consentendo di apprezzare non solo il valore assoluto dell'occorrenza numerica delle categorie, ma anche il rapporto tra l'occorrenza delle categorie e il campione complessivo dei diari di bordo degli studenti.

Gli studenti del corso di Pedagogia Sociale della Laurea Magistrale in Psicologia Dinamica, Clinica e di Comunità sono al loro ultimo anno di corso. Essi rappresentano il gruppo più piccolo del campione in oggetto, e la loro età media si attesta intorno ai 27 anni. Alcuni di questi (N=4) hanno età superiore a 40 anni.

Le categorie emergenti per 87 diari di bordo degli Studenti di Laurea Magistrale:

Categorie	Indicatori	Descrizione	Diari di bordo	Occorrenze testuali
<b>Cambiamento e Trasformazione</b>	1. Cambiamento sociale 2. Cambiamento nella propria persona 3. Integrazione del nuovo sapere nella conoscenza esistente 4. Persistenza nel tempo dell'esperienza	L'esperienza del Teatro dell'Oppresso incide sulla formazione dei partecipanti provocando cambiamento su più livelli	28	39
<b>Narrazione e Partecipazione</b>	1. Coralità della stesura del copione 2. La scrittura metariflessiva 3. Memorie autobiografiche 4. Processi di identificazione	La reinvenzione narrativa dell'esperienza parte dalla stesura del copione fino ad arrivare alla narrazione dell'azione scenica, portando elementi della propria storia personale di oppressione e/o identificandosi con i personaggi	47	62

***TPTO. Transformative Potential of the Theater of the Oppressed***

		rappresentati		
<b>Cambiamento di prospettive e dilemma disorientante</b>	1. Primo livello di apprendimento: apprendimento dichiarativo 2. Apprendimento di secondo livello: rivedere i propri schemi di significato 3. Dilemma disorientante 4. Riflessione 5. Sviluppo di pensiero critico 6. Costruzione di significato 7. Persistenza nel tempo dell'esperienza	L'esperienza del Teatro dell'Oppresso si caratterizza come un'esperienza di trasformazione del contenuto, del processo e delle prospettive degli schemi di significato (Mezirow, 2000)	62	88
<b>Coinvolgimento emotivo</b>	1. Gradimento dell'esperienza 2. Stupore 3. Sentimenti Positivi 4. Relazioni amicali 5. Empatia 6. Imbarazzo	I soggetti partecipano con vivi sentimenti alla rappresentazione	49	83

***TPTO. Transformative Potential of the Theater of the Oppressed***

<b>L'espressività della Tecnica e il Potere della Rappresentazione</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Partecipazione attiva</li> <li>2. Libertà di azione scenica</li> <li>3. Problem- solving</li> <li>4. Novità ed innovazione</li> </ul>	Il Teatro dell'Oppresso è un'arte drammatica che coinvolge la dimensione fisica, le sensazioni e i movimenti dei partecipanti	16	19
<b>Dinamiche gruppali e condivisione</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Confronto tra molteplici punti di vista</li> <li>2. Ruolo positivo del gruppo</li> <li>3. Ruolo negativo del gruppo</li> <li>4. Comunicazione</li> <li>5. Discussione riguardo sentimenti, pensieri, riflessioni</li> </ul>	Il gruppo impatta su tutti gli step dell'esperienza facilitandola o ostacolandola	21	28
<b>Processo di coscientizzazione</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Esplicitazione dell'Implicito</li> <li>2. Gli assunti interiorizzati</li> <li>3. Pedagogia degli oppressi</li> </ul>	L'esperienza promuove l'insorgenza di un processo di coscientizzazione, che porta luce sulle forme di violenza e di oppressione interiorizzata ed implicita	56	82

Tabella 3: le categorie per i diari di bordo degli Studenti della laurea Magistrale

Ritornano nei Diari di bordo degli Studenti della Laurea Magistrale differentemente alcune delle categorie che sono emerse nell'analisi fenomenologica dei Diari di bordo degli Studenti di Laurea Magistrale. Tra queste, il ***Potere della Rappresentazione*** (N=16) e il ***Processo di Coscientizzazione*** (N=56). In merito al Potere della Rappresentazione, scrivono i partecipanti:

**10 M:** *Il teatro dell'oppresso è uno strumento veramente utile, soprattutto perché la profondità dell'analisi che si vuole raggiungere può essere dosata.*

**53 M:** *mi ha davvero segnato facendomi sperimentare un ruolo nuovo e che ora sono conscio di non voler mai interpretare, facendomi rielaborare il mio passato e insegnandomi che teoria pratica ed esperienza non sono così distaccate come sembrano.*

**14 M:** *Non credevo che un metodo teatrale potesse attivare così tante riflessioni, sia personali sia collettive.*

**55 M:** *Così come non avevo realmente compreso fino in fondo, l'enorme potenziale di tale strumento; le sue capacità trasformative ed evolutive, attraverso cui si concretizza un reale cambiamento personale, sociale e politico. [...] Ho potuto vedere concretamente la forza e l'influenza del gruppo, nel bene e nel male e, quanto è necessario che esso sia fornito di giusti strumenti per poter riflettere su se stesso e, successivamente interagire in modo funzionale nel contesto sociale. [...] il fulcro evolutivo del teatro dell'oppresso, perchè tale dinamica è propria delle relazioni che giorno per giorno viviamo e, che facciamo fatica a comprendere, in quanto ci coinvolgono in prima persona.*

**9 M:** *Interessanti riflessioni scaturiscono dalla possibilità di cimentarsi in entrambi i ruoli. Viene osservato ed analizzato come le soluzioni proposte risultino tra loro molto diverse e talvolta contrastanti (la fuga, il contrattacco, la ricerca del dialogo con l'oppressore).*

Connessa alla categoria ***Dinamiche gruppali e condivisione*** (N=21), torna la categoria del ***Coinvolgimento emotivo*** (N=49) dei partecipanti, che viene ricondotto al *framework* della «neurobiologia interpersonale» (Ammaniti, Gallese, 2014, p. XII). *Come echi rimbombano ancora nella mia mente. A distanza dall'esperienza posso ancora sentire tutte quelle emozioni così reali (17 M).* «L'intersoggettività, non

essendo confinata esclusivamente a una prospettiva metarappresentazionale, dichiarativa, in terza persona, possa implicare anche il mappare l'altro sul sé, corrisposto dal mappare il sé sull'altro. L'Altro, dunque, non va considerato solo in una prospettiva metarappresentazionale in terza persona, ma come un sé corporeo» (Ammaniti, Gallese, XIII). Nell'esperienza del Teatro dell'Oppresso viene, quindi, attivato il meccanismo specchio, attraverso il quale l'osservazione dell'azione attiva la corteccia premotoria ventrale e la corteccia parietale posteriore, essendo coinvolto anche nel comportamento imitativo e anche nell'imitazione non-coscia delle posture del corpo, delle espressioni facciali e del comportamento dei partner sociali. La «percezione e la produzione delle espressioni facciali con valenza emotiva potrebbero coinvolgere strutture neurali comuni, con funzioni ipoteticamente simili a quelle del meccanismo specchio. Quando osserviamo l'espressione facciale di qualcun altro, non ne comprendiamo il significato solo mediante l'inferenza esplicita per analogia. L'emozione dell'altro è prima di tutto costituita e direttamente compresa attraverso il riutilizzo degli stessi circuiti neurali su cui si fonda la nostra esperienza in prima persona di quella data emozione» (Ammaniti, Gallese, 2014, XIV).

*L'esperienza laboratoriale del teatro dell'oppresso è stata quella che più mi ha entusiasmata e che mi ha maggiormente arricchita. [...] ho sentito un pugno nello stomaco, ho pensato tra me e me : "com'è possibile provare emozioni così forti pur essendo consapevoli di star recitando e quindi fingendo una scena???" (8 M).*

Nel Teatro dell'Oppresso trovano, quindi, compimento la teoria della simulazione incarnata e la teoria della cognizione motoria grazie all'unione tra prassi e riflessione che nella dimensione del gruppo viene raccontato dai protagonisti. Il livello intermedio tra il sistema dei neuroni specchio e la risonanza empatica è definito, sul piano funzionale, dalla simulazione incarnata, «uno specifico meccanismo mediante il quale il nostro sistema cervello/corpo modella le proprie interazioni con il mondo» (Ammaniti, Gallese, 2014, p. 2). Nello sviluppo intersoggettivo evolutivo, la costruzione della matrice intersoggettiva primaria è stimolata dalla capacità umana di orientarsi verso i volti e il contatto occhio-a-occhio: la regolazione reciproca, dalle primissime fasi di vita in poi, costituisce un dominio definito da comportamenti intuitivi inconsapevoli e da una conoscenza relazionale implicita. Quello che risulta evidente è che sin da principio viviamo la nostra vita con l'altro. «L'intersoggettività si riferisce alla quintessenziale

natura degli esseri umani, intesi come corpi situati, che provano sentimenti e che compiono azioni. Essere, sentire, agire e conoscere descrivono modalità diverse delle nostre relazioni corporee con il mondo» (Ammaniti, Gallese, 2014, p. 11).

La simulazione incarnata viene definita «come un processo necessariamente non introspettivo e non metarappresentazionale. [...] Essa fornisce una descrizione unitaria di certi aspetti di base dell'intersoggettività, evidenziando come le persone riutilizzino i propri stati o processi mentali, rappresentati in un formato corporeo, per attribuirli funzionalmente agli altri. [...] La simulazione incarnata intende spiegare il meccanismo specchio e i fenomeni a questo connessi, come la consapevolezza spaziale, la visione degli oggetti, l'immaginazione mentale e diversi aspetti del linguaggio. La simulazione incarnata fa riferimento alla somiglianza intrapersonale, o corrispondenza, tra il proprio stato mentale quando si esegue un'azione o si esperisce un'emozione o una sensazione, e quando osserviamo le azioni, le emozioni e le sensazioni degli altri. La somiglianza interpersonale tra il simulatore e lo stato o processo mentale dell'individuo osservato non può essere considerata simulazione, se non ha origine nel riutilizzo intrapersonale dello stato o del processo mentale del simulatore» (Ammaniti, Gallese, 2014, pp. 31-32).

**12 M:** *il lavoro collettivo, ha un potere trasformativo eccezionale. [...] l'attività di gruppo, le rappresentazioni, il coinvolgimento di tutti ha permesso di creare un prodotto che rimarrà sicuramente in chi era presente. [...] la conclusione raggiunta dalle rielaborazioni collettive del gruppo ha contenuto il mio carico emotivo sull'argomento.*

Il gruppo funge da contenitore interpsichico e intercorporeo per gli stati emotivi e per le dinamiche che fluttano e si instaurano durante la rappresentazione e al momento della discussione.

**15 M:** *il gruppo è stato un ottimo contenuto e contenitore di emozioni che abbiamo cercato di elaborare ma soprattutto di riflettervi e di darne un senso.*

*Il lavoro di elaborazione successivo alla rappresentazione, che ha consentito di contenere le emozioni, di narrarle, sviscerandole e creando loro un contenitore gruppalmente che ha consentito che esse risuonassero, ma che si smorzassero anche di intensità (6 M).*

**13 M:** *L'accompagnamento del mio gruppo di lavoro che ha fatto da contenimento per la mia "ansia da prestazione".*

**33 M:** *si è creato uno spazio di riflessione, in cui abbiamo analizzato e accolto le sofferenze, il gruppo ha permesso di renderle reali senza paura di esprimersi. [...] lo spazio per riflettere tutti insieme in cui ognuno di noi poteva esprimere liberamente quello che pensava senza paura di sbagliare risposta.*

**55 M:** *Ho potuto vedere concretamente la forza e l'influenza del gruppo, nel bene e nel male e, quanto è necessario che esso sia fornito di giusti strumenti per poter riflettere su se stesso e, successivamente interagire in modo funzionale nel contesto sociale. [...] i lavori erano sempre più complessi e dettagliati, gli interventi degli spettatori sempre più articolati e, grazie alla fortificazione del gruppo classe, si era sempre meno restii e timorosi nel prendere parte alle scene.*

*Il lavoro di elaborazione successivo alla rappresentazione, che ha consentito di contenere le emozioni, di narrarle, sviscerandole e creando loro un contenitore gruppale che ha consentito che esse risuonassero, ma che si smorzassero anche di intensità (6 M).*

La complessa rete relazionale del Sé gruppale viene fondata sulla reciprocità sociale e sullo sviluppo del «senso del noi», del «we-ness» (Ammaniti, Gallese, 2014, p. 1).

**18 M:** *Per mezzo di un considerevole lavoro di gruppo, in cui ognuno ha fornito il suo fondamentale contributo, proponendo in un confronto altamente costruttivo le proprie idee. Moltissimi infatti hanno abbandonato la timidezza e si sono lasciati trasportare dalla forza stimolante del teatro dell'oppresso, entrando nella scena, mettendosi in gioco pienamente ed offrendo sempre nuovi spunti per la riflessione. [...] Questo laboratorio ha permesso a tutti di compenetrarsi realmente nelle situazioni di oppressione, di indossare i panni della vittima e di comprendere davvero il suo punto di vista, di viverlo sulla propria pelle. [...] raramente si riesce a creare un tale coinvolgimento e un clima di gruppo così straordinario in un contesto rigorosamente formativo.*

**10 M:** *Ogni volta è stato un pugno nello stomaco vedere la sofferenza [...] ci sono stati momenti di forte tensione poi sciolta da trovate sceniche geniali o semplicemente con abbracci e sorrisi complici [...] sono state tante lacrime, alcune finte, ma la maggior*

*parte vere [...] E' stato bello essere empaticamente con loro, sentire il loro disagio e desiderare una soluzione.*

*Il gruppo è stato molto unito, abbiamo preso davvero a cuore i nostri ruoli, provato diverse volte prima di andare in scena. [...] Ricordi di oppressione, colmi di dolore; parole pungenti, che danno il tormento; parole che tagliano, feriscono ed offuscano la mente, divenendo realtà per chi le riceve. Il ricordo riapre la scena del passato (11 M).*

**22 M:** *Le emozioni di chi interveniva, di chi si metteva in gioco non conoscendo il copione, inevitabilmente si manifestavano nelle rappresentazioni, provocando angoscia, ansia, pesi che a fatica si sopportavano, e da qui, ancora la più forte motivazione a cercare una possibile risoluzione, quasi a liberare noi altri da tale peso [...] A tratti era come, seppur in maniera "involontaria", vedere sulla scena i vissuti emotivi di ognuno, che potevano più o meno essere legati al contenuto della storia. [...] Ritengo il teatro dell'oppresso un'esperienza forte da tutti i punti di vista ed un'esperienza attraversata da diverse dimensioni quella cognitiva ma ancor di più quella emotiva. [...] quanto questo risuonava in me, aprendo nuovi spunti di riflessioni.*

**42 M:** *questo strumento possa mobilitare anche emozioni profonde negli individui, oltre che nei gruppi, permettendo una riflessione anche sulle dinamiche emozionali e affettive. [...] Vivere questa esperienza mi ha fatta sentire stimolata, attiva, partecipe e parte di un gruppo, di un corpo e di una mente gruppale che, attraverso l'agire e l'interagire, il provare le scene molte volte con nuove interpretazioni, il dialogo e la riflessione, arrivava gradualmente alla possibile risoluzione della situazione oppressiva.*

*E ancora: le emozioni che sono fuoriuscite. Ho visto piangere alcune mie colleghe e ho capito di quanto questo strumento per analizzare il proprio passato nel contesto del proprio presente e inventare il proprio futuro. [...] Ho provato tanta angoscia quando ho visto i palloncini neri, ho immaginato lo stato interiore dell'oppresso come una stanza buia (51 M).*

*Eppure, può accadere che il gruppo e l'inserimento nel gruppo agisca in senso contrario, oppositivo: il gruppo sia stato d'ostacolo per la creazione di una scena di oppressione perché non siamo riusciti a prendere decisioni senza discussioni tra noi, e senza cercare di voler imporre la propria idea sulle altre (38 M).*



*Mi sono sentita oppressa, umiliata e spaventata. Ma soprattutto imbarazzata nel mettere a nudo le mie emozioni, le mie reazioni ad un'eventuale oppressione (31 M).*

**48 M:** *Dopo il primo incontro mi sentivo frustrata, poiché le voci e le proposte si accavallavano, non tutti erano disposti al compromesso, e mi sono chiesta come avremmo trovato un accordo.*

**47 M:** *Quella sensazione era presente. Ma cosa era presente? Forse, quella scena di me, di lei...quella dinamica così vera, così reale. Mi ha inserito nella realtà di chi è oppresso od oppressore. Il tremore che appartiene ad entrambi. A quel tremore che, chi per un "disagio" chi per un'altro, appartiene a tutti. È la vita.*

**36 M:** *Anche dopo aver provato, i miei pensieri e le mie sensazioni sono stati alquanto positivi: è stato come se avessimo compiuto una scena nel migliore dei modi, come se non avremmo potuto fare meglio. Ho atteso con ansia ed emozione di esibirmi davanti l'intera classe, [...] mi sono sentita frustrata, [...] gli atteggiamenti sono stati i più disparati, si è partiti con la dolcezza, per poi passare alla simpatia/provocazione, per finire con una collega che ha inscenato un malessere.*

*[...] avvertiva un "macigno" sullo stomaco sin dalla prima messa in scena, e che l'ultimo spezzone le aveva fatto amplificare questa sensazione.*

*Il Teatro dell'Oppresso è quindi una modalità di formazione che rimane non solo nella mente ma anche nel cuore, abbiamo condiviso sorrisi e lacrime, battute da far male e battute ironiche, ma soprattutto momenti unici (56 M).*

Il meccanismo specchio è coinvolto nell'imitazione di movimenti semplici e nell'apprendimento per imitazione di capacità complesse. Inoltre supporta neurobiologicamente anche «l'effetto camaleonte», ossia le tendenze degli osservatori a mimare non consapevolmente le posture corporee, le espressioni e i comportamenti dei loro partner sociali. Tali esempi di mimesi intersoggettiva non conosca condividono una natura prosociale, e si ritrovano nell'esperienza e nelle parole dei partecipanti al Teatro dell'Oppresso. Non solo: sarebbe stata evidenziata una attivazione del meccanismo specchio anche quando si osservano azioni inusuali (Brass, 2007), sia quando risultino plausibili agli osservatori, sia quando non risultino plausibili.

«Il sistema motorio, insieme alla sue connessioni alle aree corticali visceromotorie e

sensoriali, struttura l'esecuzione dell'azione e la percezione dell'azione, così come l'imitazione dell'azione e la sua immaginazione. Quando l'azione viene eseguita o imitata, si attiva la via cortico-spinale, inducendo il movimento. Quando l'azione è osservata o immaginata, la sua esecuzione viene inibita. In questo caso, si attiva la rete corticale motoria, anche se non in tutte le sue componenti e non con la stessa intensità: l'azione, quindi, non viene prodotta, bensì simulata» (Ammaniti, Gallese, 2014, p. 28). «Sia il sé che l'altro sembrano essere intrecciati a causa dell'intercorporeità che li unisce. L'intercorporeità descrive un aspetto cruciale dell'intersoggettività, poiché noi e gli altri condividiamo gli stessi oggetti intenzionali, inoltre, i nostri sistemi motori situati sono cablati in maniera simile per raggiungere scopi simili. È la condivisione della stessa natura situata e degli stessi scopi intenzionali che fa dell'intercorporeità un accesso privilegiato al mondo dell'altro» (Ammaniti, Gallese, 2014, p. 43).

Di seguito si può osservare il grafico statistico delle occorrenze in grigio e del numero dei diari di bordo in blu. La comparazione grafica *within-group* consente di osservare graficamente il rapporto tra occorrenze delle categorie e numerosità dei diari di bordo: questa scelta espositiva permette di riconoscere visivamente in forma immediata quali categorie chiave si ripetono più di una volta all'interno dei diari di bordo.

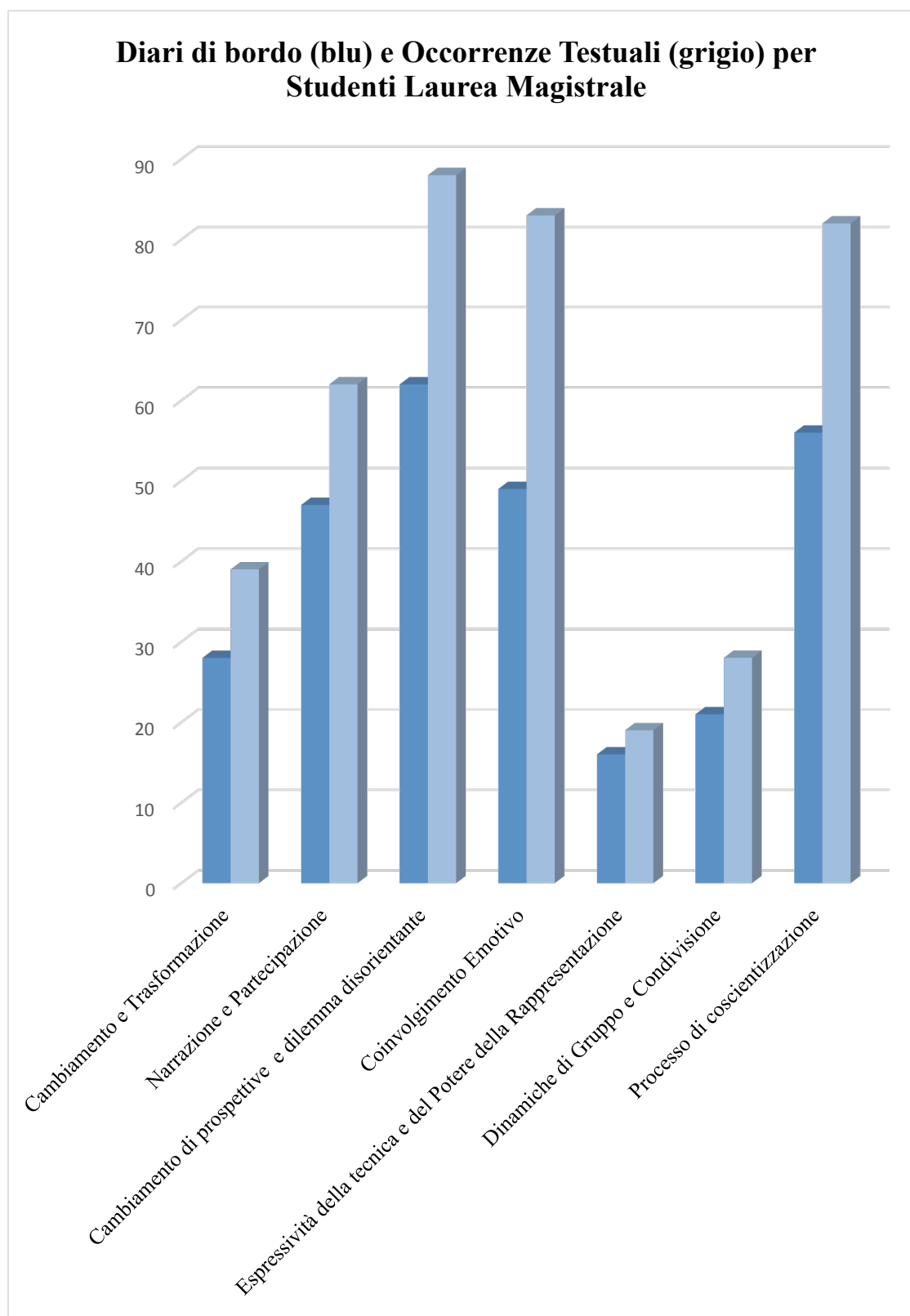


Grafico 3: Diari di bordo e occorrenze delle categorie per gli Studenti della laurea Magistrale

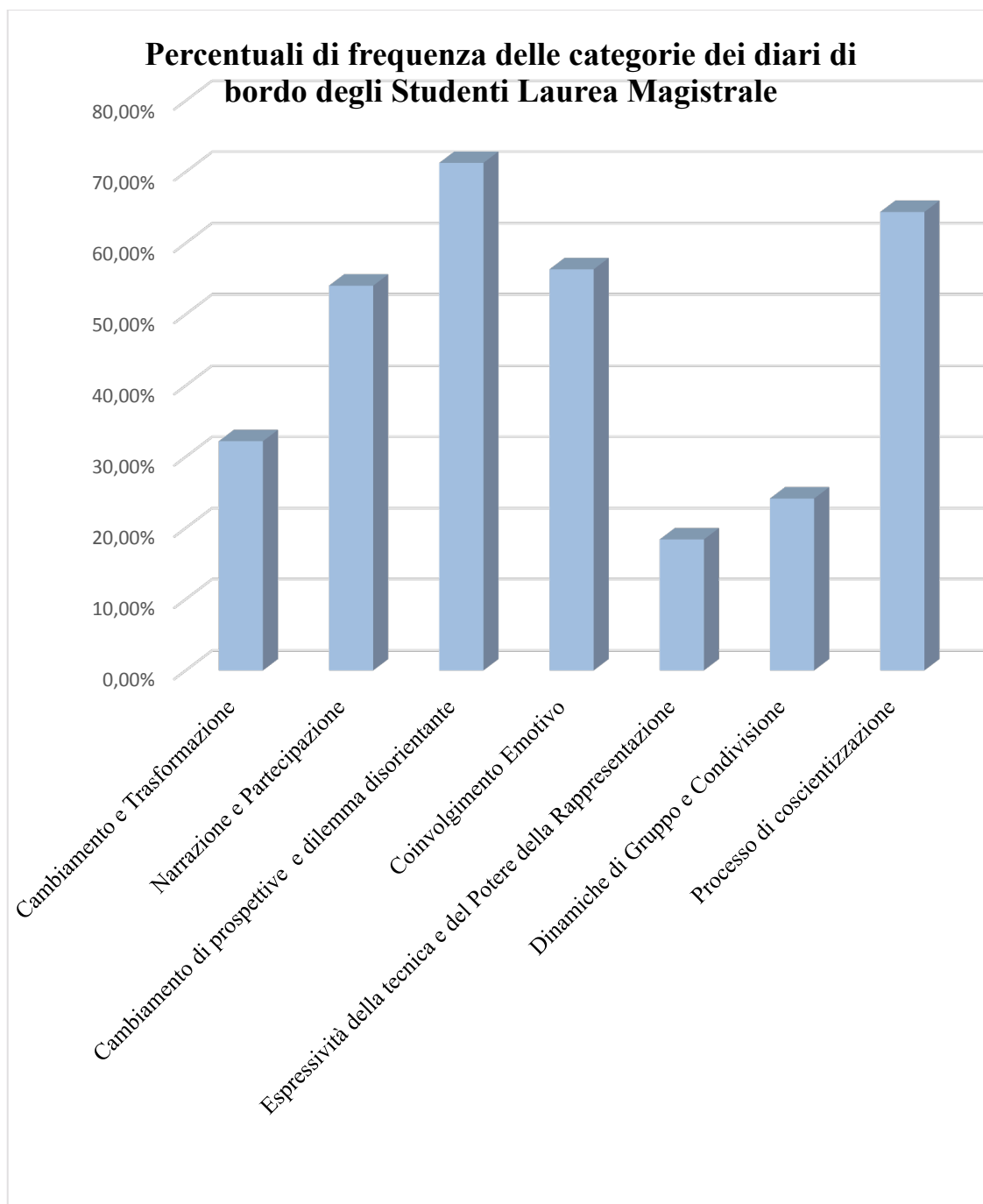


Grafico 4: Percentuali di frequenza per le categorie dei diari di bordo degli Studenti della laurea Magistrale

La categoria del *Cambiamento di prospettive e dilemma disorientante* (N= 62) è la categoria con frequenza percentuale più alta (71,%) nei diari di bordo degli studenti di Laurea Magistrale: il Teatro dell'Oppresso è il linguaggio artistico che consente allo spett-attore di evolvere e di far nascere la discussione sul cosa e come si pensa e sui sentimenti attivati. Il Teatro dell'oppresso può essere un mezzo che consente agli studenti di esplorare qualcosa dei quali non sono pienamente consapevoli che potrebbe

influenzare le loro azioni e sentimenti.

Le categorie emergenti nei 100 diari di bordo dei docenti dei Percorsi Abilitanti Speciali:

Categorie	Indicatori	Descrizione	Diari di bordo	Occorrenze testuali
<b>Analisi della Situazione Problematica</b>	1. Identificazione del problema	I partecipanti all'esperienza riflettono sulle problematiche sociali e politiche relative all'oppressione vissuta e rappresentata	25	32
	2.Strategie di risoluzione del problema			
	3.Problem-solving			
<b>Cambiamento di prospettive e dilemma disorientante</b>	1. Primo livello di apprendimento: apprendimento dichiarativo	L'esperienza del Teatro dell'Oppresso si caratterizza come	82	103
	2. Apprendimento di secondo livello: rivedere i propri schemi di significato	un'esperienza di trasformazione del contenuto, del processo e delle prospettive degli schemi di significato		
	3. Dilemma disorientante	(Mezirow, 2000)		
	4. Riflessione			
	5. Sviluppo di pensiero critico			
	6. Costruzione di significato			

***TPTO. Transformative Potential of the Theater of the Oppressed***

<b>Coinvolgimento Emotivo</b>	1. Gradimento dell'esperienza	I soggetti partecipano con vivi sentimenti alla rappresentazione	44	52
	2. Sorpresa e curiosità			
	3. Sentimenti Positivi			
	4. Empatia			
	5. Resistenze			
<b>Novità ed Innovazione</b>	1. Partecipazione attiva	Il Teatro dell'Oppresso è un'arte drammatica che coinvolge la dimensione fisica, le sensazioni e i movimenti dei partecipanti	41	53
	2. Sperimentazione			
	3. Elaborazione			
	4. Novità ed innovazione			
<b>Dinamiche Gruppali e Condivisione</b>	1. Confronto tra molteplici punti di vista	Il gruppo impatta su tutti gli step dell'esperienza facilitandola o ostacolandola	22	23
	2. Condivisione grupppale			
	5. Discussione riguardo sentimenti, pensieri, riflessioni			

<b>Narrazione e Partecipazione</b>	1. Processi di identificazione	Durante ogni fase del Teatro dell'Oppresso, i partecipanti	25	36
	2. Ricordi autobiografici	hanno messo in gioco se stessi, portando elementi della propria storia personale di oppressione e/o identificandosi con i personaggi rappresentati		

Tabella 4: le categorie per i diari di bordo dei docenti PAS

Di seguito si può osservare il grafico statistico delle occorrenze in turchese e del numero dei diari di bordo in blu. La comparazione grafica *within-group* consente di osservare graficamente il rapporto tra occorrenze delle categorie e numerosità dei diari di bordo: si può osservare visivamente le categorie chiave che si ripetono più di una volta all'interno dei diari di bordo.

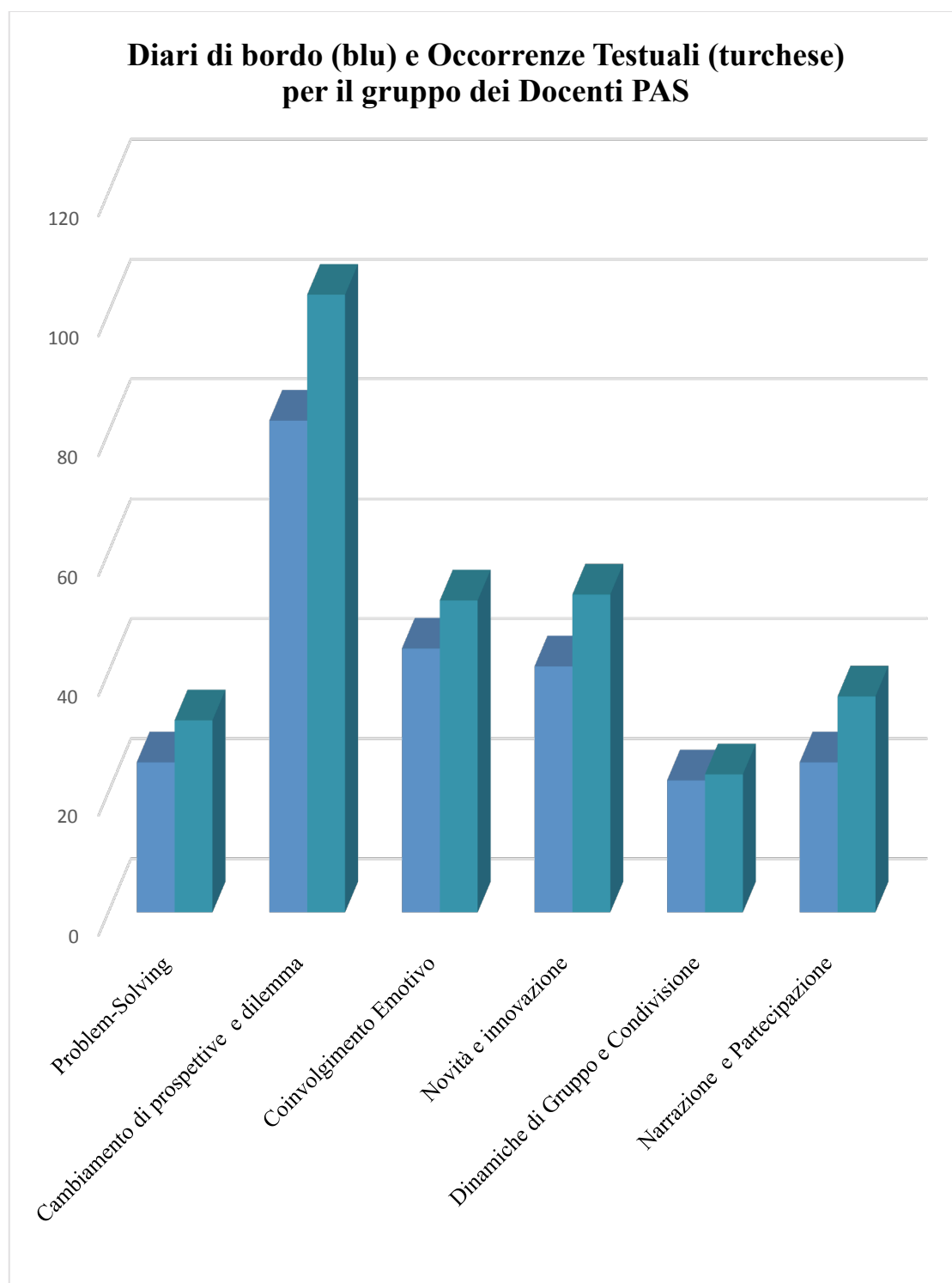


Grafico 5: Diari di bordo e occorrenze delle categorie per i docenti PAS



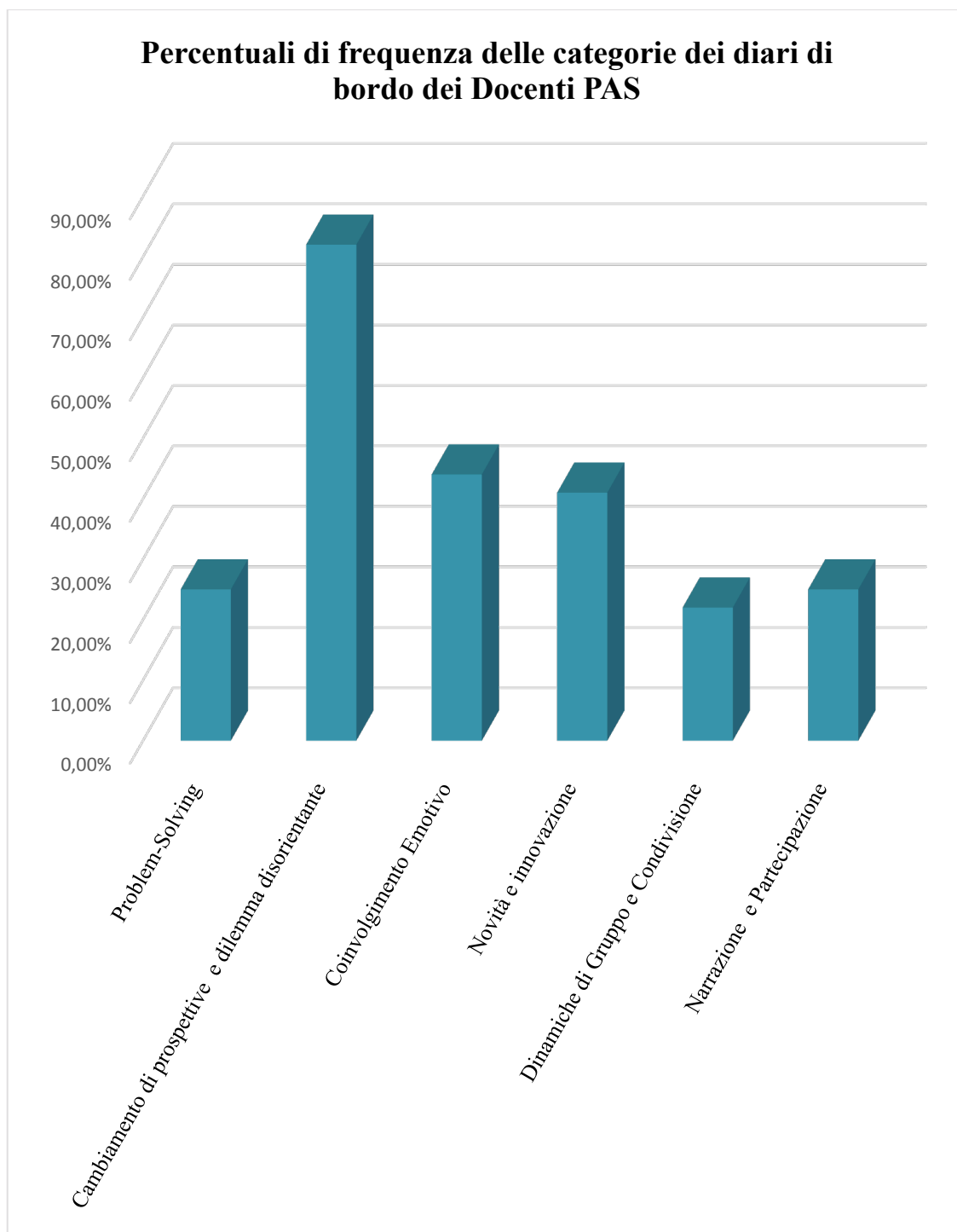


Grafico 6: Percentuali di frequenza delle categorie dei diari di bordo per i docenti PAS

L'interesse degli oppressori cade nel cambiare le coscienze degli oppressi, non la situazione che li opprime: questo perché più sono assuefatti alla situazione, più gli oppressi sono dominabili e meno resistenti. Il campo dell'educazione è pieno di critiche valide attraverso la decostruzione dei discorsi che sono ingiusti ed egemonici. In un contesto di indagine, innovazione costante e valutazione critica, l'esperienza di vita è

una connessione in fieri del già conosciuto con quanto scoperto nuovamente. Coloro che apprendono sono *in primis* dei ricercatori, ricercando la comprensione personale fuori dai propri desideri, attitudini, interessi e interrogativi. La categoria ***Dinamiche di gruppo e Condivisione*** (N=22) si incentra sulla dimensione del dialogo tra coloro che partecipano all'apprendimento: l'educazione è dialogo e conversazione, laddove tutti i partecipanti hanno qualcosa da aggiungere per la loro comprensione.

**15 PB:** *Durante il primo incontro siamo stati sollecitati a raccontare le nostre esperienze. È stato un momento molto bello perché la condivisione ci ha permesso di rievocare e allo stesso tempo di sdrammatizzare ricordi spiacevoli.*

**5 PB:** *l'esperienza del teatro dell'oppresso ha permesso a noi componenti del gruppo, di sentirsi più vicini e di stringere un legame più forte rispetto a quello che si è creato con gli altri colleghi del corso.*

**3 PA:** *ci ha permesso di rapportarci e confrontarci esponendo le nostre esperienze, cercando di capire anche gli errori che si compiono e trovando una soluzione al problema in gruppo.*

L'insegnante, come facilitatore, aiuta a creare un significato personalizzato e un'espressione di sé nel discente attraverso la preoccupazione personale e la cura con senso intuitivo della temporalità e della comprensione del loro potenziale. Questo richiede aspetti creativi e critici di immaginazione in ogni incontro con gli studenti. Il docente, in quanto professionista riflessivo, diventa egli stesso soggetto di supervisione nei laboratori di Teatro dell'Oppresso, quando il jolly, facilitatore e conduttore del percorso laboratoriale, pone domande, iscrivendo le prospettive di significato, soprattutto epistemologiche, degli insegnanti nella cornice del dubbio, del dilemma, dello stupore, della sospensione critica di ogni risposta si voglia dare (Schön, 1983).

Con il Teatro dell'Oppresso, si vuole fare riferimento ad una formazione che offra al professionista, in questo caso il docente, l'opportunità di farsi soggettività pensosamente presente nei riguardi di molteplici e variegate vicende professionali e personali, di rendersi attivo catalizzatore di processi di sviluppo per i suoi alunni, non mero trasmettitore di conoscenze tecniche.

**30 PB:** *Nel corso delle varie scene sono arrivata ad altre consapevolezza, il mio punto di vista è totalmente cambiato. Grazie al confronto con gli altri ragazzi del gruppo ho*

*compreso che potevo nel mio piccolo fare qualche cosa per fronteggiare quella situazione, potevo trasformare la classe ed essere la protagonista del cambiamento semplicemente modificando me stessa.*

Anche in questo caso acquista rilevanza la riflessione sull'esperienza, in quanto solo attraverso l'attivazione di un processo riflessivo, dall'esperienza possono derivare nuove conoscenze e saperi.

**15 PA:** *Il gruppo ha avuto un ruolo fondamentale in quanto, facendo parte dello stesso contesto conosciamo tutti i punti deboli delle Istituzioni e quindi vi è la possibilità che coesistono modi diversi di rapportarsi alla realtà, rispetto alla scelta di uno di essi che esclude l'altro.*

**29 PB:** *ciò che nel mio caso ha arginato di più la sensazione di oppressione è stata la condivisione, la sensazione di aver voce, la presa di coscienza che gli oppressi in certe situazioni sono tutti i componenti del sistema.*

L'apprendimento nasce proprio a partire dalle esigenze specifiche che emergono in una situazione concreta. In linea con questa prospettiva è la categoria **Novità e Innovazione** (N=41).

*Non avevo mai sentito parlare di tale attività né come rappresentazione teatrale, né come forma di discussione di un tema o di una particolare problematica di gruppo, prima del corso (11 PB).*

*Il teatro dell'oppresso si è presentata come un'esperienza completamente nuova per me. Non la conoscevo, non sapevo cosa fosse e non ne avevo mai sentito parlare (20 PB).*

*L'intera esperienza relativa alla messa in scena del "Teatro dell'oppresso" è stata connotata, da parte mia, da grande curiosità ed aspettativa, in quanto assolutamente nuova (32 PB).*

Schön (1983) ritiene che la pratica non possa consistere nella mera applicazione di una teoria, ma debba avvalersi di un contributo soggettivo a partire dalle riflessioni sull'esperienza. Secondo l'autore, le teorie professionali non sempre ci consentono di orientarci nella pratica professionale rispetto alla gestione di situazioni problematiche ed impreviste: in tal caso sono richieste al professionista strategie ed abilità derivanti

dal suo bagaglio esperienziale e che si sostanziano in quella che viene definita abilità artistica. La riflessività intervenga nelle situazioni in cui la nostra conoscenza non è in grado di comprendere un elemento di sorpresa. Schön (1983) introduce due modalità di pensiero finalizzate a reagire rispetto a situazioni inedite, ovvero la riflessione nel corso dell'azione e la riflessione sull'azione; nella prima, *reflection in action*, il nostro pensiero serve a risagomare che cosa stiamo facendo proprio mentre stiamo agendo, mentre nella seconda, *reflection on action*, la riflessione avviene ad azione conclusa. Queste due modalità comportano una riflessione meta-cognitiva sul modo in cui pensiamo, al fine di rendere esplicita e consapevole una conoscenza implicita. Ai docenti coinvolti nel Teatro dell'Oppresso sono richiesti non solo saperi teorici e competenze altamente specialistiche, tecniche, ma soprattutto la disposizione a fronteggiare situazioni impreviste e problematiche, ad accogliere e promuovere il cambiamento, ad individuare soluzioni adeguate ed efficienti ai problemi. Da questo punto vista, il Teatro dell'Oppresso diventa palcoscenico dove la pratica professionale e la riflessione che si attiva su quest'ultima sono uno spazio-tempo di approfondimento, revisione ed integrazione dei saperi teorici e di vissuti esperienziali.

Mortari (2006) a tal proposito, scrive «Ma l'esperienza eccede il potere della parola. Ogni cosa contemporaneamente si annuncia e si nasconde. Cosa questa evidente quando si vuol avere conoscenza delle persone, come è proprio della pratica educativa. Ogni persona si offre alla conoscenza, ma allo stesso tempo sempre qualcosa rimane nascosto. La conoscenza che possiamo raccogliere e mettere insieme è, dunque, sempre radicalmente inadeguata. Ogni volta che si riprendesse la ricerca della conoscenza dell'altro, questi non finirebbe mai di sorprendere. Sempre e inevitabilmente l'accesso alla realtà deve fare i conti col suo serbare una zona di mistero. Proprio perchè molte sono le zone opache nella pratica educativa, allora il discorso fedele all'esperienza dell'educare può avere l'aspetto di un parlare non terminato, dove molti sono i momenti di silenzio. Dal momento che non tutto riesce a tradursi in parole, da cercare è una parola porosa, un discorso punteggiato di fessure dove si accenni al mistero irrisolvibile dell'altro. Perchè col pensiero si arriva in presenza della realtà quando si fa posto, nel senso di lasciar essere al suo posto, ciò che necessariamente rimane nascosto» (Mortari, 2006, p. 122).

L'educazione stessa diventa un'esperienza estetica attraverso la concettualizzazione dei diari di bordo, diventa un incontro, un'esperienza, un atto, un atto di sensazione e di

percezione attraverso i sensi e la mente. Il Teatro dell'Oppresso viene iscritto in modi di conoscere presentazionali e simbolici che non escludono la razionalità e la capacità critica, laddove i processi di apprendimento sono estetici. La analisi dei diari di bordo per gruppo di appartenenza mostra che il gruppo degli insegnanti presenta un cambiamento dall'insegnamento-centrato-sull'insegnante ad un insegnamento centrato-sul-discente, e il 72% del campione (N = 100) asserisce che l'apprendere dall'esperienza realizzato attraverso l'attività laboratoriale del Teatro dell'Oppresso ha fornito loro una prospettiva nuova sui processi educativi, al punto che si propongono di coinvolgere i propri studenti in un processo riflessivo, di discussione, di apprendimento attivo e di scoperta della conoscenza. Questo è un dato significativo: il cambiamento di prospettive agisce su due fronti nel caso dei docenti, sia nel modo in cui i docenti si rapportano a se stessi e si percepiscono come professionisti della relazione educativa, sia nel modo in cui questi si rapportano ai propri alunni e si riappropriano degli elementi proiettivi talvolta agiti nella relazione con questi. Gli oppressi non sono soltanto gli insegnanti e non sono soltanto gli alunni: gli insegnanti, perché oppressi dal sistema precario e gerarchico dell'istituzione scolastica possono agire oppressioni a loro volta, così come gli alunni, perché oppressi nella creatività del loro percorso di sviluppo da programmi scolastici prestrutturati o dal bisogno di riconoscere delle autorità e dei punti di riferimento in momenti critici del loro percorso di crescita, possono agire da oppressori nei confronti dei loro stessi docenti. Taluni docenti (N= 28, 28%) hanno menzionato anche cambiamenti nelle proprie modalità comunicative ed espressive, nella disponibilità e nelle aspettative che implicitamente agivano nei confronti degli alunni. Due docenti hanno riportato di aver ripensato all'esperienza anche al di fuori degli incontri laboratoriali, esplorando come la messa in crisi di valori, credenze, presupposti, li ha spinti a riesaminare il loro ruolo di educatori, e il loro modo di agire in quanto educatori. Dai resoconti emerge anche la riesamina del rapporto con l'istituzione scolastica, e con tutto il sistema dell'istruzione scolastica: la revisione critica delle dinamiche istituzionali in cui si è immersi attraverso la rappresentazione scenica e più in generale tutto il percorso di Teatro dell'oppresso, ha portato ad un riposizionamento del professionista all'interno del suo contesto di pratica. La parte più propriamente emancipativa e attiva della ricerca si gioca anche nella promozione di un sollevamento delle coscienze, che smettono di essere passive fruitrici di un presente senza speranza e investono nella riqualificazione delle proprie potenzialità per il futuro.

Dai diari di bordo si evince che i partecipanti sono stati coinvolti in un'esperienza di partecipazione attiva, di riflessione critica, di dialogo nell'ottica dell'educazione degli adulti. *Questo mi ha consentito di sperimentare un altro punto di vista, quello dello studente, e di prendere coscienza della sua particolare situazione (15 PB).*

*L'assistere attivamente alla messa in scena ha rievocato ricordi inerenti me stesso, non solo da insegnante ma anche da studente. Il riaffiorare di questi ricordi mi ha consentito di comprendere lo stato d'animo di studenti e docenti quando subiscono o esercitano comportamenti oppressivi (19 PB).*

*Nel corso delle varie scene sono arrivata ad altre consapevolezze, il mio punto di vista è totalmente cambiato. Grazie al confronto con gli altri ragazzi del gruppo ho compreso che potevo nel mio piccolo fare qualche cosa per fronteggiare quella situazione, potevo trasformare la classe ed essere la protagonista del cambiamento semplicemente modificando me stessa (30 PB).*

In merito alla categoria della **Novità e Innovazione** (N=41), i docenti PAS raccontano la scoperta di un nuovo modello educativo e di insegnamento per se stessi in quanto professionisti riflessivi ed educatori a loro volta soggetti ad un modello di educazione e formazione permanente, quale il modello nord-europeo. Si avverte tuttavia l'esigenza di cambiare mentalità: da un modello di educazione centrato sulla didattica di contenuto si sposta l'accento su un modello basato su un concetto più flessibile e "diffuso" di apprendimento. Il processo educativo si estende a tutto il campo delle attività umane e all'intero arco di vita assumendo caratteristiche specifiche nei bambini, negli adolescenti, negli adulti, negli anziani. «Il bisogno di educazione non può essere soddisfatto solo da contenuti determinati perché si estende a momenti di adattamento e di trasformazione della vita, ivi inclusi i momenti difettivi e le crisi. Per l'indirizzo fenomenologico questo processo passa attraverso la consapevolezza della corporeità che noi già sempre siamo. Mi riferisco a un autore come Otto Friedrich Bollnow, uno dei più influenti e prestigiosi pedagogisti europei degli anni Sessanta e Settanta. Per lui il radicamento nel corpo e la fiducia nella capacità di muoversi nello spazio in rapporto all'altro da sé rappresentano condizioni per maturare una sana relazione alla vita, più profonda di qualsiasi crisi. Qui il discorso pedagogico si salda con la prospettiva della psicologia umanistica. Si consideri ad esempio che il fondatore della terapia della *Gestalt*, Fritz Perls, considera i problemi psicopatologici come problemi di

apprendimento e definisce l'apprendimento come lo "scoprire che qualcosa è possibile"; in questo modo Perls sposta l'accento dall'inquadramento clinico al corpo vissuto che sperimenta con soddisfazione nuove e più adeguate forme di contatto con la realtà presente. Nella teoria di Perls "consapevolezza, contatto e presente sono semplicemente aspetti diversi di un unico processo: l'autorealizzazione"; da un punto di vista gestaltico il problema di un'educazione all'attuazione delle possibilità inesprese è dunque connesso in maniera stretta con la sperimentazione di forme creative e consapevoli di rapportarsi corporeamente al mondo circostante» (Giammusso, 2009, pp. 13-14).

Il filone democratico-emancipativo dell'educazione degli adulti intende porsi da una prospettiva più ampia del modello nord-liberale di educazione degli adulti intesa come formazione e aggiornamento permanente: esso, difatti, si propone di portare l'alfabetizzazione a fasce di adulti rimasti ai margini della cultura. Sia pure con accenti e intenti socio-politici diversi esso si muovono ancora nella prospettiva della scolarizzazione. In altri termini, il fine dell'educazione degli adulti è individuato nel recupero di una scolarità perduta.

La presenza centrale del *jolly*, il formatore, non ha implicato, comunque, uno stile di dirigenza autoritario, ma ha preservato un ruolo non direttivo del conduttore di gruppo il quale crea condizioni comunicative che favoriscano l'espressione più esauriente e fedele dei contenuti di coscienza. L'intervento del *jolly* si configura come intervento a specchio, fatto di chiedere senza contribuire ad alimentare processi di selezione e autocontrollo che possano deformare l'andamento del laboratorio, sollecitando nello spett-attore la produzione di precisazioni, smentite, integrazioni delle informazioni già date. Come sostiene Gay Cialfi (1995, p. 119): «L'intervento a specchio (detto anche riflesso dei sentimenti) consiste nel riprendere, con estrema sobrietà ma con precisione, gli indizi che nel discorso dell'altro possono riferirsi, più o meno implicitamente, a stati d'animo, emozioni, motivazioni, e nel riproporli all'altro, magari in forma interrogativa, in modo che egli possa confermare o meno la nostra percezione. E' questo un momento molto delicato del colloquio, poiché occorre stare attenti a non attribuire arbitrariamente all'altro i sentimenti che noi proveremmo nella sua situazione. Occorre per questo porci sempre dal suo punto di vista, e non dal nostro» (Gay Cialfi, 1995, p. 119). Il *jolly*, come il supervisore di cui parla Schön (1983; 2006), instaura una conversazione

riflessiva con i contenuti che portano i partecipanti al Teatro dell'Oppresso, facilitando la scoperta di un senso che leghi le storie dell'esperienza esistenziale dei soggetti all'esperienza formativa ed educativa che in quel momento i soggetti stanno vivendo. Il processo di ristrutturazione delle proprie prospettive di significato avviene gradualmente, prendendo le mosse da osservazioni critiche, costruendo connessioni con le proprie storie personali e con i propri vissuti, anche forti, legati al mondo del lavoro e alla precarietà di ogni giorno, collegando questi in forma di dilemma disorientante all'espressione dei conflitti interiorizzati e delle oppressioni subite. Le domande del jolly generano ipotesi alternative, che sono poi rappresentate nel corso dell'azione scenica. Nella discussione finale il jolly propone una sintesi interpretativa che spiega in forma condivisa i contenuti e gli spunti delle diverse rappresentazioni, li amplia fino a fornire possibili interventi, non dicendo mai apertamente cosa fare e come farlo. In questo riflettere nel corso dell'azione sull'azione, il jolly si muove tra mistero e maestria (Schön, 1983; 2006), suggerendo potenziali indirizzi di rimodellamento delle situazioni di oppressione, lasciando aperte gli orizzonti entro cui questi potranno tradursi in azione.

Nella categoria del **Coinvolgimento Emotivo** (N=44), fluiscono sia narrazioni di vissuti emotivi positivi durante e a seguito dell'esperienza del Teatro dell'Oppresso, quali

1. curiosità e sorpresa: *mi chiedevo che tipo di lavoro stessero svolgendo i colleghi del teatro e come ci avrebbero coinvolto* (**10 PA**);

2. coinvolgimento e affinità: *se di solito, come detto in precedenza, non sono propenso a mettermi in evidenza, mi sono sentito talmente coinvolto dalla discussione da non tener conto della mia emotività. [...] come sorto dall'analisi dell'esperienza, anche se non si risolve completamente il problema di "oppressione", con gli interventi del gruppo almeno si migliora, in quanto ogni modifica, ogni osservazione degli spettatori sposta il punto di osservazione, evidenziando e cambiando l'oppresso con l'oppressore* (**11 PB**);

*mi sono sentito emotivamente coinvolto, come docente, mi è fatto rivivere esperienze analoghe a quelle dei protagonisti* (**12 PB**);



3. identificazione e immedesimazione: *questa esperienza, sia stata utile al fine di creare dei meccanismi di immedesimazione emozionale, tali da mettere in essere dei momenti di autoanalisi dei propri comportamenti, dando la possibilità di porvi rimedio, quando questi risultano opprimenti per qualcuno (14 PA);*

**30 PB:** *Mi sono identificata nei docenti che hanno proposto la storia e ho ripensato al percorso che ho seguito per arrivare fino alle strategie che creo per gestire la classe;*

4. divertimento: *La mia esperienza del “Teatro dell’Oppresso” è stata coinvolgente, divertente e formativa (2 PA).*

Dalle parole dei docenti del gruppo PAS emerge una riflessione a tratti realistica su cosa significhi essere un insegnante in una società senza padri e senza maestri, come poter essere un professionista riflessivo che si dipana tra le imprevedibili situazioni critiche della pratica educativa, senza avere la certezza di un prontuario di uso. Il docente precario si scontra con la molteplicità dei fabbisogni formativi ed educativi degli alunni che incontra, ma anche con la svalutazione delle funzione dell’educatore perpetrata da certi ideologie di massa, da un senso comune che ci vede sempre più superficiali e sempre più ottusi. Laddove si mette in discussione, l’insegnante, supposto sapere, soggetto possessore della conoscenza, accetta di mettere se stesso e il proprio ruolo nella relazione educativa, che è sempre una relazione di conoscenza, un esserci in un processo conoscitivo. Attraverso il pensiero critico e la riflessione sull’azione nel corso dell’azione l’insegnante comincia a fare del sapere un oggetto del desiderio in grado di mettere in moto la vita e di allargarne l’orizzonte, rendendo possibile l’incontro con la dimensione erotica del sapere. Il piccolo miracolo che può accadere nell’ora di lezione (Recalcati, 2014) è quello che l’oggetto del sapere si trasforma in qualcosa di attrattivo, il libro in un corpo da amare. L’insegnamento diventa una professione di amore, più che diretta a trasmettere informazioni e competenze, il coltivare con cura e riconquistare nella sua singolare bellezza la singolarità della stortura. La demistificazione della funzione e del ruolo dell’insegnante procede di pari passo con la crisi della autorità della funzione paterna e con l’assenza del limite: questa precarizzazione del sistema valoriale culturale incide sulla precarietà professionale e progettuale, impedendo la possibilità di accesso a delle forme di sicurezza e ostando la trasposizione nella temporalità del futuro del qui-ed-ora. Il Teatro dell’oppresso si colloca come metodologia educativa lì nella stortura e nella precarietà, diventando

strumento di espressione ma anche di significazione del proprio ruolo educativo in qualità di docenti e del proprio posizionamento politico in quanto cittadini attivi del mondo.

*Consiglierei di riflettere sul proprio agito, affinché esso non sia causa di oppressione per i suoi studenti. Un docente sotto oppressione fa male il proprio mestiere, così come uno studente sotto oppressione non si forma pienamente (31 PB).*

*La ricaduta di questa attività, da un punto di vista professionale, è quella di assumere un atteggiamento autoriflessivo nei confronti di un problema legato a fenomeni sociali, culturali e politici (16 PB).*

La scuola attuale è quella basata sul nozionismo, su una cultura che si basa sul conformismo del sapere, al pari di quello che è il modo imperante di relazionarsi, in un linguaggio comunicativo di rete che non richiede per definizione approfondimenti o lavori fuori programma.

*Mi sono interrogata su quale potesse essere la strategia più idonea da mettere in atto in quel momento per migliorare il rapporto con gli studenti, il loro processo di apprendimento e la mia motivazione di professionista riflessivo che educa [...] Nel corso delle varie scene sono arrivata ad altre consapevolezze, il mio punto di vista è totalmente cambiato. Grazie al confronto con gli altri ragazzi del gruppo ho compreso che potevo nel mio piccolo fare qualche cosa per fronteggiare quella situazione, potevo trasformare la classe ed essere la protagonista del cambiamento semplicemente modificando me stessa (30 PB).*

*Mi è servito capire che forse da oppresso in quella situazione avrei potuto agire diversamente ed ottenere risultati più efficaci sia con me stesso che con gli alunni [...] ho anche appreso però, durante lo scambio spettatori-attori, come altri colleghi pensavano di agire al posto mio, percorrendo vie che io sicuramente e volontariamente non avrei mai scelto (4 PB).*

Gli insegnanti sono spiazzati nel loro ruolo. I genitori vivono una ambiguità (e un conflitto) che spesso li accomuna ai desideri di successo immediato dei figli, altre volte rivendica un ruolo più autoritario e presente del sistema scolastico, altre volta sconfinano la relazione genitoriale invadendo la relazione educativa e sostituendosi ai figli nel confronto con gli educatori.

### ***TPTO. Transformative Potential of the Theater of the Oppressed***

*Credo che il teatro dell'oppresso sia un tipo di compito che necessita di autoriflessione ed autoanalisi oltre che di estrema sensibilità ed anche di tempo per far maturare le proprie considerazioni (3 PB).*

Attraverso il Teatro dell'oppresso, gli insegnanti PAS ritrovano il desiderio di sapere e di trovare, modificando il metodo di insegnamento, immaginando il maestro come un Socrate non depositario del sapere ma che fa in modo di aprire mondi, luoghi, finestre, mai aperte prima.

*Si è trattato, per me, di analizzare la situazione, interagire e non solo parlare. È stato un lavoro "CREA-ATTIVO" su me stessa e sulla mia vita (12 PA).*

*Mi hanno portata a riflettere sui conflitti interpersonali che si creano all'interno del contesto scolastico, cercando anche soluzioni e stimoli ad agire diversamente (25 PA).*

*L'esperienza conduce senza dubbio ad un livello di autoriflessione sul proprio ruolo sino a mettere in discussione e rimodulare la scena secondo il proprio sentire quella situazione, ovvero creando una strategia che si ritiene efficace a vincere l'oppressione [...] L'avvicinarsi di alcuni di noi sulla scena ha evidenziato come l'attuazione di una strategia piuttosto che un'altra potesse determinare il mutamento della situazione vissuta nell'ottica di vincere la situazione di oppressione (2 PB).*

*Il teatro dell'oppresso comporta fare critica costruttiva od avviare autocritica costruttiva; esso può essere davvero d'aiuto al soggetto (32 PA).*

*2.2. Dall'analisi within-group all'analisi among-group*

Heron (1992) presenta una teoria della personalità che fornisce la cornice di una relazione olistica tra sé e mondo attraverso molteplici modi di conoscere basati sull'empirismo fenomenologico (Heron, 1992; Wang, York, 2012). In questa teorizzazione, sussistono quattro modi di conoscere:

1. sapere esperienziale
2. sapere presentazionale
3. sapere proposizionale
4. sapere pratico

Il sapere presentazionale è una modalità epifanica del tipo di apprendimento e di *insight* che porta alla consapevolezza delle cornici di significato date per scontate e alla riflessione su come gli studenti, come i docenti PAS, sono in relazione con i loro apprendimenti all'interno delle esperienze educative, facilitando uno slittamento nella loro immagine di sé e del mondo (e nel caso dei docenti PAS, anche nella loro immagine professionale) (Wang, York, 2012, p. 161). Il sapere esperienziale è ottenuto negli incontri *face-to-face* con le persone, con gli eventi e con i luoghi, ed è tacito, sapere prelinguistico di acquisizione, condiviso in parte attraverso la connessione somatica e affettiva con il proprio contesto. Il sapere presentazionale è evidente nella cattura intuitiva del significato dei *pattern* immaginativi espressi nelle forme di arte poetica, teatrale, musicale, grafica, motoria, e nelle storie. Il sapere presentazionale è reso manifesto in immagini che articolano il sapere esperienziale, dando una forma a ciò che sta iniziando ad avere una forma comunicabile, e che viene espresso non discorsivamente nelle arti visive, musicali, nella danza e nel movimento, e discorsivamente nel teatro, nella poesia e nella capacità continuamente narrativa di queste (Wang, York, 2012). Le immagini e l'azione scenica danno forma esterna ai propri sentimenti e alle risposte preconsce agli eventi esterni. Così come alcune scene e immagini possono essere uno strumento potenzialmente forte per la riflessione su come le proprie esperienze siano diventate incarnate nella propria persona e modellino le proprie azioni. Il sapere proposizionale è un apprendimento referenziale espresso nelle affermazioni intellettuali, sia verbali che numeriche, conforme a leggi logiche. Il sapere pratico è sapere di come fare qualcosa esercitando una competenza o una *skill* (Wang,

York, 2012). In una gerarchizzazione dei saperi, ciascun sapere integra i saperi precedenti: il senso sovraordinato della conoscenza è una funzione di coerenza tra i quattro modi di sapere. Il sapere presentazionale o espressivo è fondamentale per un'organizzazione coerente e per l'espansione della propria capacità per un'azione perspicace e informata. L'impegno in questo tipo di sapere esprime l'esperienza tacita interna di ciascuno, al fine di apprendere da questa e cambiare: il sapere presentazionale è un percorso di autoconsapevolezza che consente a ciascuno di stare aperto alle multiple interpretazioni del proprio mondo e protegge da una concettualizzazione prematura che costringe e restringe i significati. Il sapere presentazionale di Heron (1992) costituisce uno dei riferimenti teorici con cui andare a confrontare le categorie emerse nei diari di bordo dei tre gruppi di partecipanti, passando dall'analisi within-group all'analisi among-group. Sebbene l'esperienza e la percezione soggettiva di ciascun partecipante sia unica, possono esser ritrovati alcuni temi comuni incarnati nelle loro storie. Questi temi sono le *core-categories* individuate dal *panel* di giudici indipendenti.

Il ***Processo di Coscientizzazione*** è la categoria che risulta mancante nei diari di bordo dei docenti PAS. Il Processo di Coscientizzazione ha a che fare con la immaginazione, laddove «Imagination lies at a kind of crux where perception, memory, idea generation, emotion, metaphor, and no doubt other labeled features of our lives, intersect and interact» (Lake, 2013, p. XIX). L'immaginazione, difatti, permea ogni aspetto della vita e aiuta a sviluppare la consapevolezza politica e personale negli studenti come nei docenti per guardare oltre quello che danno per garantito, per mettere in discussione il normale, la consuetudine, per sviluppare differenti modalità di conoscere, sentire, vedere, e creare cambiamento sociale positivo. L'immaginazione stessa diventa metafora di *agency* e costruzione di significato per i soggetti, perché è progettualità, tempo a venire, proiezione nel futuro che trascende il presente del qui-ed-ora, tempo del consumo nell'attimo stesso del suo riconoscimento. La coscienza è in parte definita dal modo in cui sempre si supera verso una compiutezza ed una pienezza che per sua stessa natura non può essere ottenuta. Se si potesse ottenere una piena coscienza, verrebbe meno la sua stessa essenza, ci sarebbe un annullamento della tensione interna e nessun bisogno di ricerca (Lake, 2013, p. 44). Il ***Problem-Solving*** (N= 25), categoria presente nel 25% dei diari di bordo dei partecipanti del gruppo dei docenti, nasce all'interno di un'educazione *problem-posing*, che afferma gli uomini come essere umani nel processo

del divenire e del diventare, come esseri incompleti, infiniti, in una altrettanto incompiuta realtà. Gli uomini si riconoscono come indefiniti, come aperti, da una neotenia costitutiva, alle possibilità dell'essere: l'educazione del *problem-solving* è radicata nella prassi, nell'incertezza, nella dialettica tra permanenza e cambiamento. Mentre l'oppressione sociale si alimenta dalla permanenza e dal carattere reazionario della società, l'educazione del *problem-solving* è un'educazione problematizzante che non accetta niente di preimpostato e si ancora alla dinamicità del presente e alla rivoluzionarietà della società (Lake, 2013, p. 44). Perché questa categoria risulta mancante nei diari di bordo del gruppo docenti PAS?

Il Processo di coscientizzazione che si osserva nelle parole degli studenti del corso di laurea triennale e degli studenti del corso di laurea magistrale diventa nel caso degli insegnanti un processo di rielaborazione dei soprusi e delle forme di oppressione vissute come umiliazioni nella pratica di ogni giorno.

**10 PA:** *mi ha permesso di svuotarmi di tante umiliazioni e di rappresentare la mia idea di docente e di dirigente fondata non sui giochi di potere ma sul dialogo nel rispetto dei ruoli. ho vissuto una vera catarsi.*

**12 PB:** *Ho inoltre elaborato anche prendendo spunto da ciò che ho visto, nuove e possibili strategie da mettere in atto.*

**13 PA:** *era possibile l'effetto "sliding-doors", si poteva riavvolgere la situazione ed immaginare altre soluzioni, altre porte da aprire o chiudere. [...] nella fase del ripensamento dell'esperienza è stata quella catartica di poter "provare" varie possibilità della medesima situazione, giocando anche col proprio ruolo reale e provando a calarsi nei panni altrui.*

**15 PB:** *il laboratorio del teatro dell'oppresso mi ha aiutata, forse, a guardare con un po' più di distacco alla mia vicenda personale e a non farmi sopraffare dal senso di umiliazione che spesso accompagna il ricordo di certe vicende vissute e subite.*

**19 PB:** *mi sono sentito come se stessi vivendo un déjà vu. Le esperienze che ho, hanno fatto in modo di ritrovarmi sia nella storia messa in scena che nelle revisioni apportate, a correzione delle oppressioni esplicitate con la messa in scena. L'esperienza del Teatro dell'Oppresso la definirei come una tecnica per far emergere e correggere le proprie e le altrui debolezze e dominanze nonché quelle della dinamica interpersonale*

*messa in scena. [...] Il gruppo in quest'esperienza ha svolto la funzione facilitante di confronto interpretativo sullo spaccato rappresentato e di confronto con le esperienze reali di ciascuno di noi. [...] L'assistere attivamente alla messa in scena ha rievocato ricordi inerenti me stesso, non solo da insegnante ma anche da studente. Il riaffiorare di questi ricordi mi ha consentito di comprendere lo stato d'animo di studenti e docenti quando subiscono o esercitano comportamenti oppressivi. [...] Il Teatro dell'Oppresso è uno strumento di lavoro educativo molto interessante: permette di lavorare sull'elaborazione collettiva di problemi condivisi approfondendoli, cercandone i punti critici e proponendone possibili soluzioni.*

L'elemento di identificazione è molto forte, perché la rappresentazione scenica attiva vissuti autobiografici legati alla propria identità professionale e al proprio mondo lavorativo, favorendone la rielaborazione in senso analitico.

**22 PA:** *Il teatro dell'oppresso ci permette di trasformare il disagio nascosto in conflitto esplicito, ci permette di rendere "visibile" l'oppressione quotidiana, levando dall'immersione le coscienze e permettendo l'allontanamento dal proprio malessere; creare un oggetto simbolico unificante, un rito sociale di comunità, abituare a reagire al malessere col cambiamento; dare una dimensione solidaristica e collettiva; creare legami, potersi muovere nei luoghi di vita delle persone; attivazione emotiva ed energetica, oltre che il lato intellettuale, vengono smosse altre risorse per affrontare i problemi e si attiva una sperimentazione protetta dei cambiamenti possibili; proiezione nel futuro attraverso le visioni, può svelare e smuovere quello che è l'immaginario individuale e collettivo, potente mezzo di prefigurazione del futuro.*

Il Processo di Coscientizzazione attiene, quindi, in questo caso alla storia personale di ciascuno dei partecipanti, che apprezzano la funzione catartica e trasformativa delle metodologie che hanno sperimentato.

**38 PA:** *Immaginiamo, costruiamo e realizziamo tutto sulla riflessione esperienziale, quindi praticare un'azione educativa autonoma, cosciente e critica nella gestione di pratiche plurali e alternative finalizzato alla coscientizzazione sull'esperienza del pensiero e all'azione socio-educativa.*

La categoria più saliente e presente nei tre gruppi di partecipanti resta ***Cambiamento di prospettive e dilemma disorientante***, categoria che ricorre nell'82% dei diari di bordo

dei docenti PAS, nel 70 % dei diari di bordo degli studenti di laurea magistrale e nel 35 % dei diari di bordo degli studenti di laurea triennale: questa costituisce la prova più evidente nelle narrazioni dei protagonisti dell'apprendimento trasformativo occorso in questi. Freire chiama «curiosità epistemologica» (1998, p. 37) l'interesse conoscitivo per rendere esplicito l'implicito e per riscoprire quanto non ancora scoperto. Nella distinzione attuata tra azione libera volontà come integrazione e adattamento, Freire (1998) asserisce che l'integrazione risulta dalla capacità di adattare se stesso alla realtà più la capacità critica di compiere delle scelte e trasformare quella realtà. L'adattamento, invece, è una risposta deumanizzante che per lo più si costituisce come auto-difesa: laddove un essere umano non è capace di cambiare la realtà, vi si adatta. Soltanto attraverso la percezione dello scarto, della differenza tra l'esistente e il possibile si può proiettare un ordine sociale migliore e provare a trasformare il reale. Questo può accadere dovunque, nei banchi di scuole, nelle classi universitarie, nelle strade, nelle piazze, e il Teatro dell'Oppresso è lo strumento attraverso cui il reale diventa finzione scenica per essere oggetto di riflessione critica e il possibile viene simulato nella realtà rappresentativa del presente. Tutte le nostre capacità cognitive e l'immaginazione consentono di dare credito alle realtà alternative: questo ci permette di rompere con ciò che è dato per scontato e di inerpicarci nel tortuoso percorso di infinita significazione.

**30 PB:** *Nel corso delle varie scene sono arrivata ad altre consapevolezze, il mio punto di vista è totalmente cambiato. Grazie al confronto con gli altri ragazzi del gruppo ho compreso che potevo nel mio piccolo fare qualche cosa per fronteggiare quella situazione, potevo trasformare la classe ed essere la protagonista del cambiamento semplicemente modificando me stessa.*

Il Potere della rappresentazione scenica porta ad una riflessiva consapevolezza che supera la forma di conoscenza strumentale e tecnica che viene impartita nelle aule scolastiche e universitarie: attraverso l'uso sequenziale e sistematico di altre forme di sapere presentazionale, quali l'arte scenica, la metafora, l'azione drammatica, seguite dalla scrittura metacognitiva dei self-report e dalla discussione, gli studenti e i docenti sfidano le loro percezioni, rendendole esplicite e oggetto di revisione e di trasformazione attraverso la critica e il pensiero complesso. Tale trasformazione non è mai solo cognitiva, è sempre anche affettiva ed emozionale, in parte empatica



considerando le connessioni intersoggettive specularmente stabilite con i propri colleghi. Alle domande provocatrici del Jolly seguono quesiti esistenziali che si pongono i partecipanti, in parte con paura, timore, in parte con il coraggio di guardarsi dentro e di guardare la propria storia.

Aver cura di sé, migliorare la qualità della vita, essere pienamente presenti è interesse di tutti a prescindere da età, sesso, religione, livello culturale, rango sociale o incarico ricoperto. Infatti, nel lavoro sul corpo è in gioco quella ‘sensazione di essere vivi’, che è legata alla consapevolezza di crescere per essere se stessi.

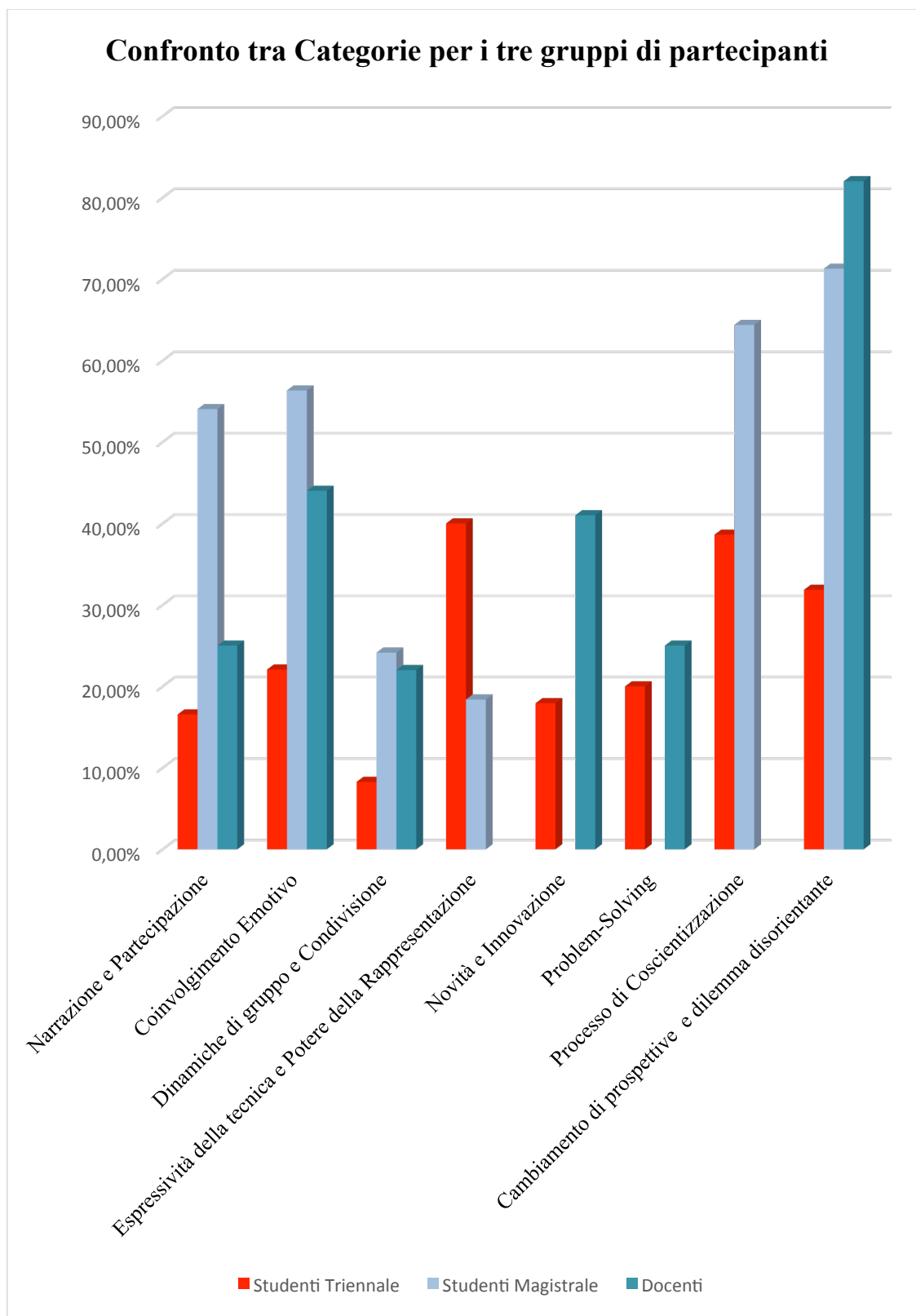


Grafico 7: confronto tra le Percentuali di frequenza delle categorie per i tre gruppi di partecipanti

Come possiamo osservare, il Teatro dell'Oppresso viene riconosciuto come momento disorientante proprio dai docenti PAS, che sono il gruppo più adulto per età, più definito per identità professionale e lavorativa. Si potrebbe ipotizzare che lo sconcerto destato da questa esperienza gioca sull'effetto sorpresa per soggetti che non sono avvezzi a mettere in discussione le proprie prospettive di significato e il modo in cui si rapportano alla realtà. Andrebbe rilevato, allo stesso tempo, che proprio il gruppo docenti non presenta la categoria dell'Espressività della tecnica, probabilmente perché più ingessati nel mettersi in gioco attivamente in un processo drammatico.

La capacità di difendersi in ogni situazione, la riscoperta della naturalezza corporea, il lavoro integrato sul respiro, sull'attenzione e sul movimento consente di trasformare il modo di stare al mondo: diventa possibile una presenza consapevole che sa prendersi cura dell'ambiente, di sé e degli altri. In questo senso radicale che coinvolge tutte le relazioni vitali il Teatro dell'Oppresso è un'esperienza di spirito. Nello sperimentare il dilemma disorientante, si sperimentano le potenzialità insite nel concetto del 'vuoto': si tratta del «vuoto fertile» (Giammusso, 2009, p. 34), una condizione processuale aperta che consente di trasformare la confusione in chiarezza ed è una primaria fonte di autosostegno.

**10 M:** *osservare la nostra timidezza svanire una volta in scena consapevoli del peso emotivo che ciascuno si portava addosso.*

*L'esperienza del teatro dell'oppresso è stata inaspettata e coinvolgente, è il caso di dire, in e con tutti i sensi... il corpo diventa infatti lo strumento attraverso cui far sentire la propria "voce" (1 M).*

Il praticante deve apprendere a controllare, per così dire ad avere il suo corpo per impadronirsi della dinamica del movimento, ma è messo da subito di fronte al limite insito in tale modalità. Il movimento risulta meccanico, mentre dovrebbe poter fluire senza sforzo. In parte è un fatto di tempo: con la pratica il principiante esplora nuove possibilità e apprende a sentirsi più a suo agio in nuovi schemi di movimento corporeo. Più che voler aggiungere qualcosa, più che usare il corpo come uno strumento da manovrare, occorre piuttosto lasciarsi andare al movimento nella sua semplicità e lasciare emergere la comunicazione primaria tra corpo proprio e ambiente. La barriera invisibile che occorre superare sta nel lasciare andare la volontà e nel farsi vuoti. Nulla

a che vedere, dunque, con l'accumulo di forme e stili sempre più complessi. Il progresso nella pratica è un andare indietro nel senso della semplificazione, in una condizione di vuoto fecondo e di potenzialità piena di vita. Occorre allora assumere una modalità espressiva, capace di immedesimarsi e risolversi del tutto nell'azione corporea come se fosse un'espressione. «Si può dire che occorre apprendere a essere pienamente corpo, non solo ad avere corpo» (Giammusso, 2009, p. 37).

*Le emozioni di chi interveniva, di chi si metteva in gioco non conoscendo il copione, inevitabilmente si manifestavano nelle rappresentazioni, provocando angoscia, ansia, pesi che a fatica si sopportavano, e da qui, ancora la più forte motivazione a cercare una possibile risoluzione, quasi a liberare noi altri da tale peso (22 M).* Nella azione scenica del Teatro dell'oppresso, il contatto con il mondo esterno tende a ridursi e a spostarsi sulla zona intermedia tra sé e il mondo: emergono quindi *Gestalten* non chiuse, pensieri, fantasie, materiali inconsci, che in definitiva difendono dal contatto con l'esperienza presente. *Credo che il Teatro dell' Oppresso, e in particolare il Teatro Forum, sia una tecnica in cui entrano in gioco tre variabili: mente, corpo e emozioni, grazie alle quali l'uomo investe su se stesso nella sua interezza, nella sua totalità, per giungere ad una presa di coscienza dell' "agency" di ogni persona, spostandola dal contesto teatrale a quello reale, quotidiano (40 T).*

In termini fenomenologici si può dire che nel Teatro dell'oppresso occorre un investimento energetico, uno sforzo corporeo e al tempo stesso l'esperienza del mollare la presa, del lasciarsi andare, del lasciare andare l'Io e le sue illusioni di controllo. Quando questo avviene, si apre lo spazio per un'esperienza di contatto con sé non mediata dalla centralità della coscienza, intesa come assoluto polo di riferimento opposto alla natura e agli altri. Il corpo fa esperienza di sé come un altro e dell'altro come un altro se stesso. Nella relazione profonda al corpo proprio si scopre dunque che l'ego è un'illusione e che ogni essere è interdipendente e interdipendentemente intersoggettivo. Entrare in questa dimensione più profonda della volontà egocentrica significa entrare nella dimensione, incompleta, non dualistica della mente e vivere in maniera attenta alla vita stessa. «Le pratiche di consapevolezza rendono possibile far esperienza del corpo come vita nella sua feconda potenzialità, come crescita, sviluppo, libertà nella totalità degli aspetti, che includono la dimensione relazionale e il rapporto con la natura, in breve: apertura e disponibilità alla vita. Si può dunque guardare alla

condizione adulta anche come una condizione dello spirito che risveglia alla vita nella sua mutevolezza e accoglie e sostiene le trasformazioni che accompagnano ogni sua fase. Da questo punto di vista c'è salute non solo là dove c'è normale funzionamento fisiologico, ma soprattutto dove si scopre meditativamente un legame profondo con la vita. In questo senso si può dire che uno spirito adulto è "sano", integro nonostante tutte le ferite, in quanto sa prendersi cura della vita in tutte le sue forme» (Giammusso, 2009, p. 100).

Caso interessante è quello della categoria ***Potere della rappresentazione***, che non emerge nei diari di bordo dei docenti PAS, mentre è una categoria molto frequente nei diari di bordo degli studenti della laurea triennale e della laurea magistrale. Tra le ipotesi per questo dato, la più plausibile sembra attenere alla difficoltà e alle resistenze che i docenti PAS raccontano nei loro self-report in rapporto al mettersi in gioco e al lasciarsi andare in un'ottica partecipativa alla rappresentazione teatrale. Si tratta, difatti, di un campione di soggetti molto strutturato dal punto di vista dello sviluppo identitario e professionale, preimpostato su ruoli formali, poco avvezzo a mettersi in discussione all'interno di un dispositivo dialogico e scenico. Inoltre, non si sono evidenziate le categorie ***Novità e Innovazione*** e le categorie ***Problem-Solving*** nei diari di bordo degli studenti della laurea magistrale. Una possibile spiegazione per l'assenza della categoria di Novità e Innovazione potrebbe essere legata al contesto del LEPE, Laboratorio di Epistemologia e Pratiche dell'Educazione. Il Lepe offre diverse attività laboratoriali che sono destinate alle categorie di partecipanti coinvolte anche in questa ricerca. Tuttavia, mentre il Laboratorio di Teatro dell'oppresso costituisce prima e unica attività laboratoriale per gli studenti della laurea triennale e per i docenti PAS, gli studenti della laurea magistrale sono coinvolti anche nel Laboratorio di Mindfulness e nel Laboratorio di Educazione all'ascolto. Il coinvolgimento in più attività di didattica laboratoriale attenua lo stupore e il disorientamento dinanzi ad uno strumento innovativo come il Teatro dell'oppresso, che rifugge i dogmi della didattica trasmissiva e informativa per una prassi educativa. L'assenza della categoria ***Problem-Solving*** andrebbe contestualizzata: i processi di coscientizzazione (Freire, 1970a) sono animati dalla capacità di impostare i problemi, *problem-posing* e *problem-setting*, problemi di ordine sociale e politico, e di sperimentare le possibili alternative per risolverli. Ciò che non emerge nei diari di bordo degli studenti della laurea magistrale è l'esplicitazione di questi processi di risoluzione problematica, ma questo non perché non avvengano,

quanto perché sono dati per assodati dagli studenti, che scelgono di non esplicitarli. La loro formazione umanistica e psicologica, difatti, arrivata ormai a maturazione all'ultimo anno della laurea magistrale, li rende particolarmente predisposti all'autoanalisi e all'interrogazione delle proprie convinzioni e credenze. Inoltre, li orienta anche ad una *forma mentis* problematizzante che sia interessata a cogliere le relazioni di interdipendenza tra le cause piuttosto che le eziologie causalistiche dei fenomeni. Pertanto, gli studenti di laurea magistrale considerano interiorizzate, consuete e abitudinarie le riflessioni del pensiero complesso (Morin, 2000).

*2.3. Il punto di vista dei partecipanti: raccontare l'esperienza vissuta*

La narrazione nei diari di bordo rivela al ricercatore come al lettore cosa sia dietro e oltre ogni pezzo di informazione: ogni molecola narra una storia felice, con una tonalità emotiva, che riconnette il tessuto temporale del passato e del futuro. Lo scopo di questo paragrafo è quello di restituire ancora una volta la parola ai partecipanti, per permettere a studenti e docenti di significare in profondità le loro riflessioni e i loro apprendimenti, prendendo delle decisioni sui loro obiettivi futuri in quanto cittadini e professionisti.

La possibilità che prenda forma un'autentica pratica educativa, intesa qui come il coltivare il respiro libero dell'anima, si gioca tutta in questo atto aurorale, che consiste nel saper accogliere l'altro, fare posto al suo essere in quanto condizione per il germinare della relazione. L'esperienza vissuta dai partecipanti si fonda su un atto estetico, di arte, poesia, corpo, immagini e metafore della finzione scenica, che sfida, tuttavia, percezioni di sé e del mondo degli studenti, portandoli in una consapevolezza di come i loro schemi di significato hanno formato e formino le loro azioni, e diano profondità e spessore alla loro conoscenza di sé.

**101 T:** *questa esperienza mi ha sicuramente insegnato a cambiare punto di vista nelle discussioni e a cercare una soluzione*

**11T:** *sono state particolarmente stimulate l'attenzione, la riflessione, il coinvolgimento di buona parte della platea che ha contribuito non solo nel sollevare un dibattito inerente alla messa in scena degli episodi ma anche ad uno scambio di opinioni, ad un'apertura rispetto le concezioni e le prospettive dell'altro, e addirittura alla trasformazione del semplice spettatore in uno 'spett-attore'. [...] Nel momento in cui si assiste a qualcosa in cui ci si riconosce, questo rappresenta, per me, un primo passo molto importante al fine della comprensione e della riflessione.[...] coverage Questa attività ha inoltre rappresentato un modo per entrare in contatto con l'altro, altro che talvolta è molto differente da noi, per riflettere durante il corso dell'azione e per agire in seguito ad una riflessione piuttosto immediata, per mettersi in gioco affrontando i propri limiti e il timore dei pregiudizi altrui.*

**18 T:** *mi è sembrato, in questo incontro, molto più facile del solito – direi quasi spontaneo – tenere presente e prendere in considerazione l'esistenza di altri punti di vista e di altre idee, anche estremamente lontani dal mio modo di pensare solito, circa*

*le medesime situazioni, riflettendoci su [...] Questo ha cambiato il mio modo di vedere e di vivere le discussioni, facendo sorgere in me il proposito di essere sempre attenta, durante ogni dialogo, ed evitare che questo diventi un mero alternarsi di due monologhi separati e che procedono paralleli invece di cercare un punto d'incontro.*

**49 T:** *Ascoltare anche i pensieri di altre persone oltre al mio, mi ha aiutata a costruire il mio percorso di consapevolezza. È appunto la consapevolezza lo strumento e il punto di partenza.*

**47 T:** *Il Teatro dell'oppresso è, in tal modo, utilizzato per fini educativi: insegna ad essere obiettivi e a tenere presente una prospettiva mai troppo ristretta.*

Dewey in *Democracy and Education* (1998), approfondisce il tema dell'apprendimento dall'esperienza e della relazione tra esperienza e pensiero, evidenziando che nessuna esperienza che abbia un significato è possibile senza qualche elemento di pensiero. L'esperienza produce apprendimento e quindi cambiamento attraverso l'attivazione nel soggetto di una costante riflessione tra la dimensione del fare e le conseguenze relativa ad essa. Affinché si possa avviare una riflessione sull'esperienza è necessario che il soggetto percepisca uno stato di perplessità, che lo porti a porsi domande da cui deriveranno risposte in termini di nuovi saperi e revisioni di conoscenze pregresse.

All'interno di questa impostazione, alle attività del Teatro dell'Oppresso viene riconosciuto un valore preminentemente epistemologico in quanto luogo-tempo di rielaborazione, trasformazione di conoscenze e saperi.

Il facilitatore, nella figura del Jolly e del conduttore, apprezza pienamente da dove vengano studenti e docenti che partecipano, la loro storia pregressa, le loro speranze su chi vorrebbero diventare in nome di un approccio olistico all'educazione (Wang, Yorks, 2012), secondo cui l'efficacia della relazione educativa non è mai quantizzabile come *performance*, ma saggiabile come fenomeno esperienziale di trasformazione e consapevolezza.

«La relazione è possibile se c'è posto per entrambi. Si tratta di coltivare e salvaguardare nella relazione una zona vuota. Poiché la relazione educativa è fortemente asimmetrica questa azione è responsabilità dell'educatore. Significa creare le condizioni del proprio non-agire, del proprio esser-ci-passivamente così da lasciare all'altro sufficienti spazi di



decisione sul come muoversi nella relazione, sul come venire alla presenza in fedeltà a sé» (Mortari, 2006, p. 116).

Considerare il proprio *background* e la propria storia educativa e formativa induce i partecipanti a chiarire la ricerca della propria passione per un insegnamento immaginativo e responsivo alla chiamata esistenziale dell'altro e dell'incontro con l'altro.

La trasformazione avviene nel sostare nell'incertezza dello scarto educativo, dell'impossibilità di risolvere tutti i problemi, del dilemma disorientante (Mezirow, 2000):

«E' proprio in questi casi che occorre attivare la pratica del disfare e accettare momenti di passività: disfare la tendenza a cercare discorsi apollinei, disfare l'ansia che spinge affannosamente a risolvere ogni zona opaca, ogni contraddizione, e accettare la propria mancanza di comprensione, l'inadeguatezza della ragione rispetto alla complessità dell'esperienza. Accettarsi mancanti di sapere e saper patire la sofferenza che genera il sapere di non sapere» (Mortari, 2006, p. 120).

**115 T:** *La si potrebbe definire quasi come un'esperienza che ti penetra dentro e scombussola le convinzioni, poiché porta a riflettere su dinamiche che nella vita quotidiana possono essere date per scontate, a cui si ci è abituati e che quasi sono considerate verità assolute.*

Come afferma Mortari (2006), «Una parola che si fa corpo è quella che, incarnando il principio della lealtà e della fedeltà al reale, restituisce all'attenzione del pensiero il sapore dell'esperienza, senza tagliar via nulla, compreso ciò che non risulta comprensibile, il troppo opaco, compresa la sofferenza, quella che toglie il respiro necessario a stare nella ricerca della verità. Per questo la parola incarnata è quella che non solo dice l'amore per le cose ma anche il nostro non sapere fino in fondo le cose, una parola che dice gli scarti del pensiero oltre che gli approdi. Paradossalmente è proprio in questo suo stare nell'opacità dell'esperienza, nel patirla fino in fondo, che la parola incarnata apre spazi al germogliare della luce» (Mortari, 2006, p. 120).

L'esperienza non è stata priva di imprevisti o di punti deboli, che sono stati analizzati dai discenti sia nei diari di bordo sia nei questionari. L'item **V.1. Fai un elenco dei**

**punti deboli dell'esperienza** del questionario sul Teatro dell'Oppresso invita i soggetti a vagliare le criticità dell'esperienza condotta. Scrivono i partecipanti: *Lo spazio per le rappresentazioni era piccolo e dunque poco adeguato per delle messe in scena ben organizzate. Inoltre, per quanto i momenti di riflessione sulle soluzioni e i cambiamenti apportati alla scena siano stati numerosi, ci sono stati pochi momenti comuni di scambio rispetto all'esperienza nel suo complesso (2 M).*

*Il poco tempo a disposizione e l'impossibilità di coinvolgere un maggior numero di autori che con il loro contributo avrebbero integrato l'opera (37 PA).*

*La monotematicità (36 PA).*

*Troppi spettatori che limitano la possibilità di intervento, mancanza di strutture adeguate per l'ascolto e la visione (2 T).*

*Troppe persone saccenti, troppi personaggi inutili e non essenziali, troppo poco tempo e spazio almeno in questo breve contesto (38 PA).*

L'esperienza formativa è stata caratterizzata dall'esplorazione dei modi per aiutare i partecipanti ad andare al di là degli ostacoli accademici e sociali e ad entrare nel pieno della propria capacità d'azione. Con gli studenti come con i docenti la partecipazione sensibile e accorata ha costituito l'occasione di crescita, nutrendo la spinta interna a connettere e comprendere e ispirandoli a continuare la propria ricerca di cambiamento oltre l'esperienza vissuta e condivisa insieme. Il pensiero critico congiunge immaginazione e capacità critica in un'unica forma di pensiero complesso: la capacità critica riesamina in nuova luce le conoscenze preesistenti individualmente e culturalmente, mentre l'immaginazione dispiega le ali per scoprire cose nuove, mondi nuovi e prospettare modalità e percorsi alternativi.

**Capitolo terzo.**

**La triangolazione dei dati**

**3.1. Dall'analisi among-group all'analisi cross-group**

L'analisi trasversale cross-group è finalizzata ad una comprensione più approfondita delle esperienze dei partecipanti: i 332 partecipanti sono divisi in tre categorie:

- 1. Alto Livello di Trasformazione*
- 2. Basso Livello di Trasformazione*
- 3. Nessuna Trasformazione.*

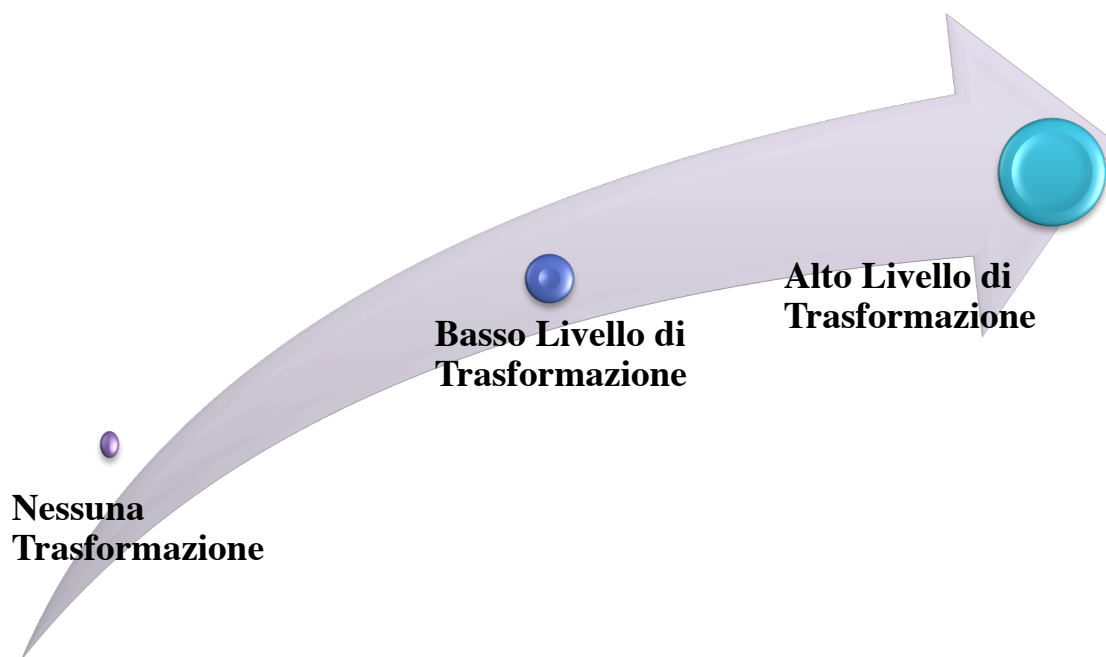


Figura 5: I tre livelli di Trasformazione

## Percentuali dell'analisi Cross-group

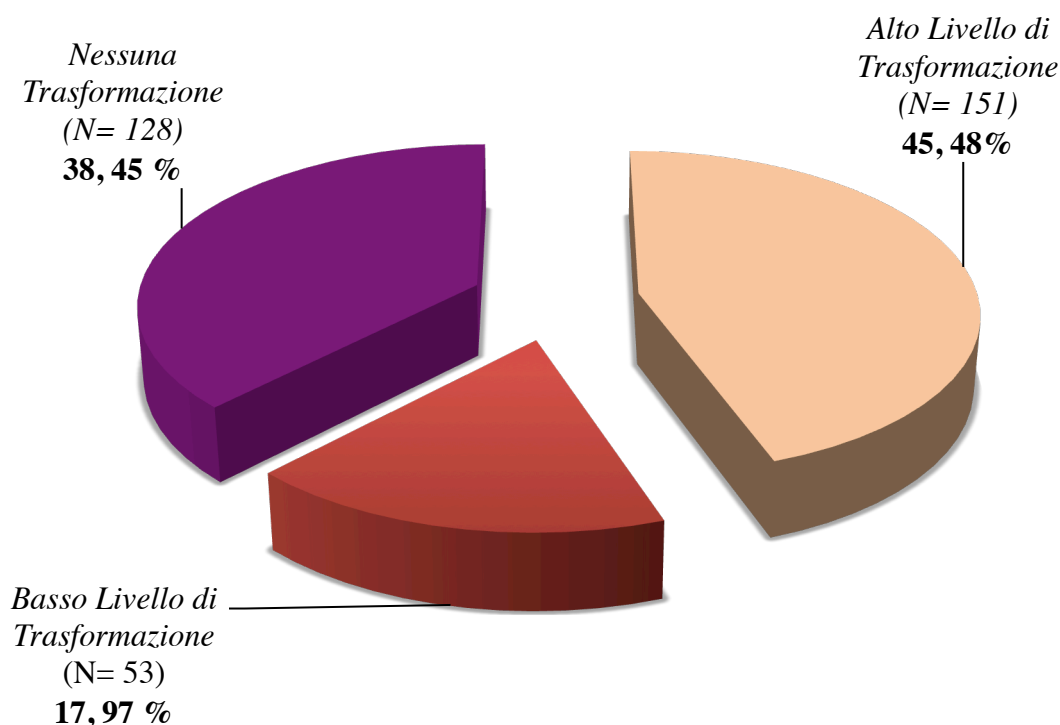


Grafico 8: Percentuali dei tre gruppi Alto Livello di Trasformazione, Basso Livello di Trasformazione e Nessuna Trasformazione rispetto alla numerosità del campione totale

Il gruppo di Alto livello di Trasformazione è il gruppo più numeroso (N= 151, 45, 48% del campione totale). I diari di bordo di questi partecipanti documentano esperienze che rispondono a tutti i criteri dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2000). I quattro criteri sono:

- Presenza di un processo di messa in discussione e di riflessione critica delle prospettive di significato
- Presenza di un cambiamento delle prospettive di significato
- Evidenza di prospettive di significato rinnovate, più inclusive, aperte e differenzianti
- Evidenza di nuovi *pattern* di azione consequenziali a questa trasformazione

Il gruppo di Alto livello di Trasformazione hanno punteggio 3 PT-Index al Questionario LAS (King, 2009) e descrivono il Teatro dell'Oppresso nei loro questionari (Romano, 2014) come disamina delle premesse precedentemente indiscusse, prova di nuove strategie e approcci, accesso ad una nuova comprensione di valori,

credenze, assunti riguardo se stessi e il loro mondo. Attraverso il Teatro dell'Oppresso, questi partecipanti, studenti e insegnanti, sperimentano nuove idee che possono impattare sulle loro premesse riguardo la società, le relazioni di potere e la politica. L'esperienza di trasformazione delle prospettive costituisce un esempio di apprendimento significativo: le esperienze educative degli adulti confliggono con i loro mondi, con le prospettive di cui sono portatori, e mostrano come la loro comprensione precedente risultava mancante. Alla fine cambia come risultato di questo *bias* la comprensione e le prospettive di coloro che apprendono.

**30 T:** *ognuno possa riversarci le proprie esperienze personali e rivedere i propri conflitti, passati e presenti, e attraverso la discussione arrivare a un cambiamento effettivo non solo nel proprio modo di analizzare i conflitti e le situazioni di oppressione, ma anche nel proprio modo di affrontarli e cambiare le cose. [...] nel concreto questo vuol dire un nuovo e diverso approccio nelle situazioni in cui mi sembrerà di avvertire che qualcosa non vada e non sia equo, che si tratti di un vero e proprio litigio o anche solo di una discussione.*

**53 T:** *valida nel perseguire la finalità di raggiungere un apprendimento e, più in generale, di porsi come “input perturbante”, capace di mettere in moto un processo di trasformazione individuale e sociale.*

Il PT-Index (King, 2009) viene assegnato alle risposte fornite agli item 1, 2, 3 e 5 del Learning Activity Survey: i dati collezionati, difatti, consentono di comprendere quali attività promuovono apprendimento trasformativo. Il PT-Index, definito anche Perspective Trasformation Index indica se i discenti hanno sperimentato un'esperienza di apprendimento trasformativo. Utilizzando la Data Summary Table (King, 2009), un foglio di calcolo in cui sono evidenziate le variabili per ogni Item, è possibile calcolare le frequenze relative e percentuali per ogni tipologia di apprendimento e di cambiamento, al fine di osservare la trasformazione occorsa nei partecipanti. Il PT-Index 3 viene attribuito quando il soggetto evidenzia un cambiamento delle proprie prospettive di significato, non è avvenuto nessun cambiamento nel sistema di vita familiare che possa aver impattato sulla sua vita e riconduce il suo cambiamento alla riflessione promossa dall'attività di apprendimento in oggetto.

Che cosa, quindi, raccontano i partecipanti alla ricerca le cui esperienze rispondono a tutti i criteri dell'Apprendimento Trasformativo (Mezirow, 2000) e che sono stati

categorizzati nella fascia di soggetti con *Alto Livello di Trasformazione*:

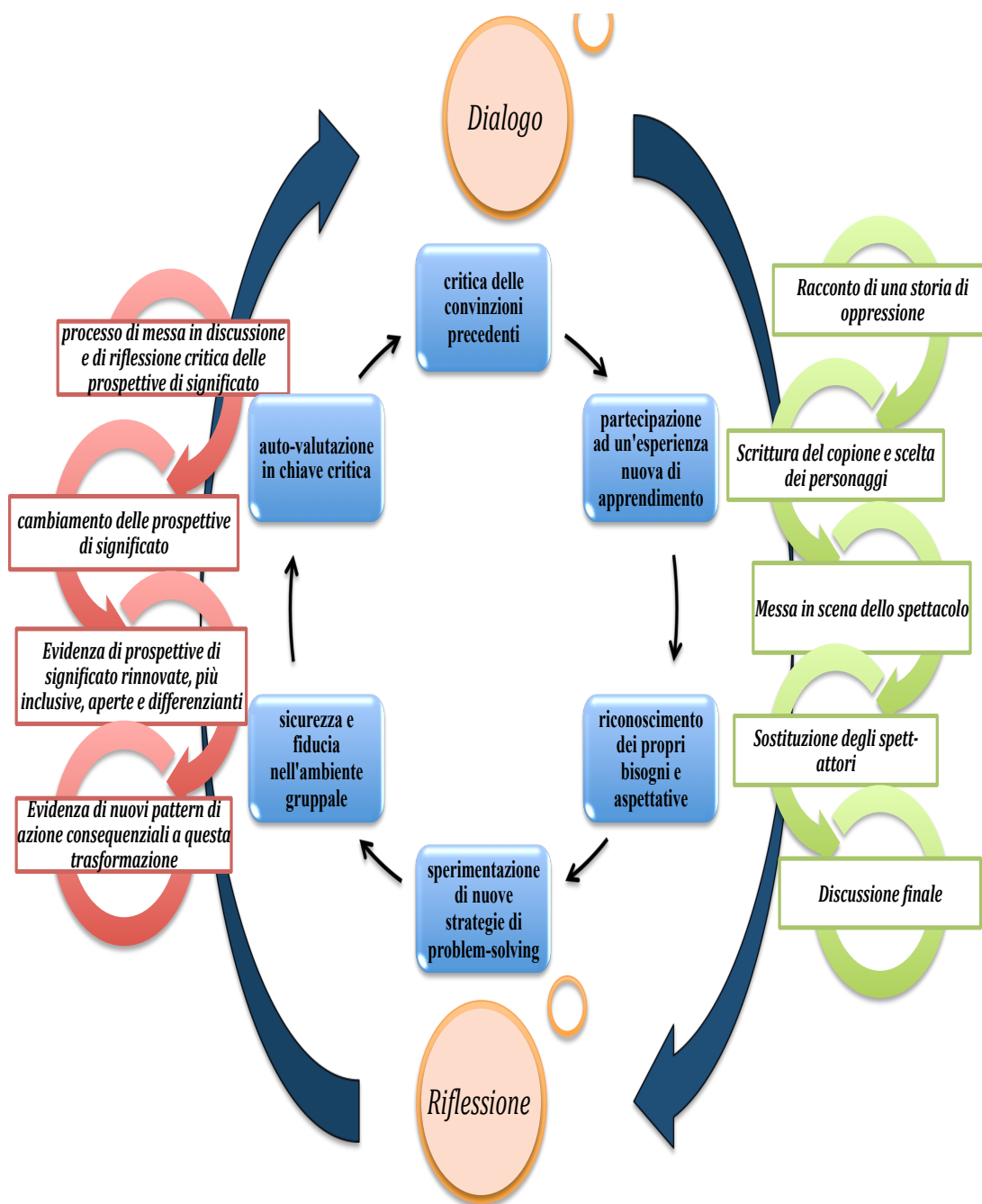
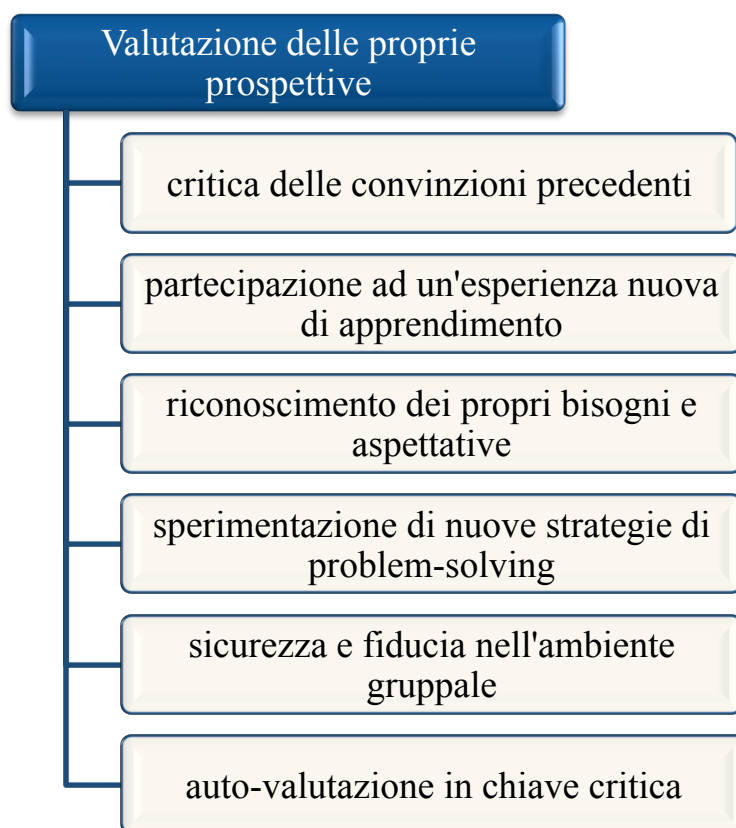


Grafico 9: il processi di cambiamento delle prospettive di significato nel Teatro dell'Oppresso



Il processo di apprendimento trasformativo inizia con un'intenzione consapevole e conscia diretta seguita da un periodo di impostazione a parte di questa concentrazione. Deve esserci un tempo di sospensione e di attesa perché vi sia la germinazione e l'incubazione: spesso una soluzione inaspettata verrà conosciuta. Questa è seguita da un tempo di monitoraggio, con una valutazione critica. Durante questo periodo, le connessioni sono formate attraverso l'espressione metaforica interna di ciascuno e sono tradotte in nuovi ruoli e schemi di azione (Lake, 2013, p. 55). Qualsiasi tipo di cambiamento inizia con la sensazione di un *gap*, di una discrepanza, per cui non bastano più risposte irrilevanti o impersonali. Perché vengano perseguiti con successo i processi di apprendimento trasformativo è risultato fondamentale accogliere le sequenze del Teatro dell'oppresso da parte di ciascun membro all'interno del gruppo di una prospettiva diversa dalla propria, quella degli altri. Tale assunzione del ruolo dell'altro riveste una valenza altamente formativa per una crescita del soggetto, in quanto favorisce una presa di coscienza di sé come unità distinta, e come individuo in grado di agire concretamente. L'apprendimento della capacità di indagine dei propri processi cognitivi e riflessivi può essere mediato attraverso tre caratteristiche di processamento (Strollo, 2014c) particolarmente efficaci:

### ***TPTO. Transformative Potential of the Theater of the Oppressed***

1. la capacità di auto-spiegazione: nuovo sapere dichiarativo o procedurale viene ad essere costruito e reso oggetto di indagine. L'auto-spiegazione è una forma di attività costruttiva come le altre forme di attività costruttive non verbali: tutte sono ugualmente efficaci nel promuovere apprendimento. Attraverso la rappresentazione scenica del Teatro dell'Oppresso, la discussione, il resoconto narrativo dell'esperienza si dipanano i processi di auto-spiegazione di ogni partecipante che promuovono apprendimento metacognitivo.

2. il processo di auto-spiegazione contiene una seconda caratteristica importante: incoraggia l'integrazione di materiali appresi recentemente con il sapere già esistente.

3. la terza caratteristica di processamento ha dirette implicazioni per quel tipo di attività costruttiva che può essere efficace nel promuovere apprendimento: l'apprendimento coinvolge l'integrazione di nuovo sapere col vecchio sapere, e quest'integrazione è meglio portata avanti in un modo minuto e continuo (Strollo, 2014c).

Questi tre passaggi sono presenti nei diari di bordo dei partecipanti ad Alto Livello di Trasformazione, che li connettono ai diversi passaggi dell'esperienza laboratoriale del Teatro dell'Oppresso.

Il gruppo dei partecipanti ad Alto Livello di Trasformazione presenta le seguenti frequenze percentuali alle risposte agli Item del Questionario LAS (King, 2009):

#### **1. Ripensando a tutte le tue esperienze educative durante il laboratorio di Teatro dell'oppresso:**

A. Ho avuto un'esperienza che mi ha fatto mettere in discussione il modo in cui normalmente agisco.	55 %, N= 83
B. Ho avuto un'esperienza che mi ha fatto mettere in discussione la mia opinione sui ruoli sociali (Esempi di ruoli sociali includono cosa dovrebbero fare una madre o un padre, come dovrebbero comportarsi un uomo o una donna, cosa dovrebbero fare adulti o bambini)	25 % N= 38
C. Ho avuto un'esperienza che mi ha fatto	50 %, N= 75



***TPTO. Transformative Potential of the Theater of the Oppressed***

riflettere sulle relazioni di potere all'interno dei rapporti sociali (Esempi di ruoli sociali includono cosa dovrebbero fare una madre o un padre, come dovrebbero comportarsi un uomo o una donna, cosa dovrebbero fare adulti o bambini, come dovrebbero rapportarsi insegnanti-studenti)	
D. Nel momento in cui ho riflettuto sulle mie opinioni, ho realizzato che erano in pieno disaccordo con le mie credenze precedenti o con le mie aspettative sui ruoli sociali.	15 %, N= 23
E. O al contrario, nel momento della riflessione, ho realizzato che le mie opinioni corrispondevano alle credenze precedenti o con le mie aspettative sui ruoli sociali.	35 %, N= 53
F. Ho realizzato che anche altre persone mettono in discussione le proprie opinioni.	25 % N= 38
G. Ho pensato di agire diversamente dalle mie solite opinioni e dai miei soliti ruoli.	65 %, N= 98
H. Non mi sono sentito a mio agio rispetto alle aspettative sociali tradizionali.	40 %, N= 60
I. Ho provato nuovi ruoli sociali in cui mi sentissi più a mio agio e in cui riponessi più fiducia.	50 %, N= 75
J. Ho cercato di trovare un modo per adottare questi nuovi modi di agire.	40 %, N= 60
K. Ho cominciato a pensare alle reazioni e ai riscontri del mio nuovo comportamento.	40 %, N= 60
L. Sono passato all'azione e ho adottato questi nuovi modi di agire.	35 %, N= 53
M. Non mi ritrovo con nessuna delle affermazioni precedenti.	Nessuno

Tabella 6: le risposte al primo Item del questionario LAS per i partecipanti del gruppo Alto Livello di Trasformazione

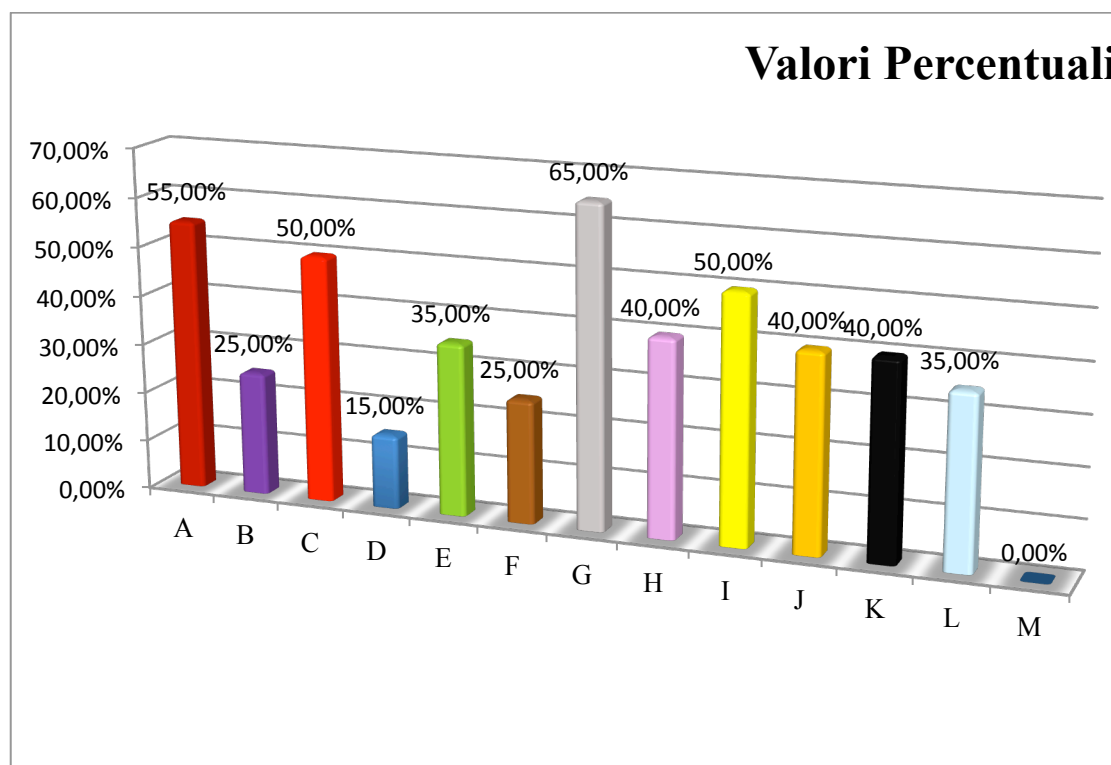


Grafico 10: valori percentuali delle risposte al primo Item del questionario LAS per i partecipanti del gruppo Alto Livello di Trasformazione

**2. Da quando hai frequentato il laboratorio di Teatro dell'oppresso, credi di aver sperimentato una situazione in cui hai riscontrato un cambiamento nei tuoi valori, nelle tue credenze, nelle tue opinioni o nelle tue aspettative?**

Il 100 % dei partecipanti inseriti nel gruppo dell'Alto Livello di Trasformazione ha risposto SI (N= 151).

**3. Descrivi brevemente cosa è accaduto.**

Di seguito sono alcuni tra i brani più significativi e paradigmatici estratti tra le risposte di partecipanti categorizzati nel gruppo ad Alto Livello di Trasformazione. Questi partecipanti individuano in sintesi esattamente il passaggio del cambiamento di prospettive, di messa in discussione delle proprie certezze e convinzioni, di riflessione sui propri modi di agire. Raccontano di come durante la rappresentazione del Teatro dell'Oppresso e durante la discussione che si intervallava alla azione drammatica abbiano iniziato a guardarsi con occhi nuovi, sviluppando competenze metariflessive e metacognitive su di sé e sul mondo.

*Il teatro dell'oppresso mi hanno fatto riflettere sul mio modo di pensare. Cominciavo ad essere troppo sicura delle mie idee, adesso penso che non si deve mai dare tutto per scontato (49 PB).* È qui che si denota l'esperienza di apprendimento nuova che con il Teatro dell'Oppresso svolgono i partecipanti: stanno mettendo in crisi le loro certezze, i loro modi di pensare e di agire, le abitudini mentali e i ruoli sociali cui sono ormai avvezzi. *Ho ripensato al modo di pormi nei confronti degli alunni in classe. Ho tentato così di trovare altre strade, altre strategie per coinvolgerli di più (21 PA).* Le ricadute sulla progettazione di nuove modalità di azione sono ancora più evidenti nei docenti, che pongono sotto lente critica il proprio modo di insegnare e di rapportarsi agli studenti. *Invece con il teatro dell'oppresso mi sono interrogata sul modo di insegnare, su ciò che vuol dire essere docenti e su come bisognerebbe agire in determinati contesti e situazioni (40 PA).*

**4. Quale dei seguenti elementi ha influenzato il cambiamento?**

Progetti di classe/ di gruppo	/
Discussione verbale delle proprie preoccupazioni	10 %, N=15
Riflessioni scritte delle proprie preoccupazioni	/
Il diario di bordo	25 %, N= 38
Struttura innovativa di un corso	50 %, N= 76
Stage o cooperazione	40%, N= 60
Un contributo/un tema/ un saggio	/
Autovalutazione in un corso	/
Pensieri profondi e concentrati	/
Attività di classe/ esercizi	60%, N= 91
Esperienze laboratoriali	98%, N= 148
Riflessioni personali	78%, N= 118
Valutazione primaria dell'apprendimento	/

Lecture assegnate	/
Studi di casi	10 %, N= 15
Altro	5 %, N= 8

Tabella 7: le risposte al quarto Item del questionario LAS per i partecipanti del gruppo Alto Livello di Trasformazione

Come possiamo osservare, il 98% dei soggetti del gruppo ad Alto Livello di Trasformazione segnala come fondamentale per esperire la trasformazione l'aver preso parte alle esperienze laboratoriali del Teatro dell'Oppresso.

**4. E' stato un mutamento significativo nella tua vita a determinare il cambiamento?**

Il 100 % dei partecipanti del gruppo Alto livello di Trasformazione ha risposto NO.

**5. Ripensando al momento in cui hai realizzato per la prima volta che le tue prospettive e i tuoi punti di vista fossero cambiati, quanto conta il tuo essere in formazione con l'esperienza del cambiamento?**

Il 95 % dei partecipanti ha risposto con avverbi di quantità, quali Tanto e Molto. Solo il 5 % dei partecipanti ha risposto Abbastanza.

**5. Ripensando al momento in cui hai realizzato per la prima volta che le tue prospettive e i tuoi punti di vista fossero cambiati, quanto conta il tuo essere in formazione con l'esperienza del cambiamento?**

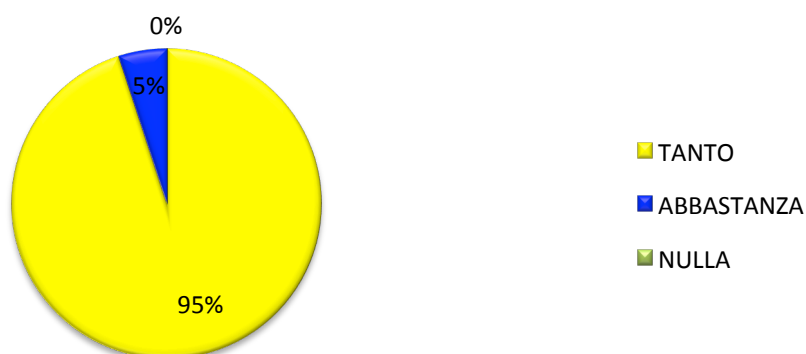


Grafico 11: valori percentuali delle risposte al quinto Item del questionario LAS per i partecipanti del gruppo Alto Livello di Trasformazione

**6. Ti descriveresti come uno che di solito ripensa a decisioni precedenti o a comportamenti passati?**

Il 75 % (N=113) dei partecipanti del gruppo Alto Livello di Trasformazione ha risposto SI, mentre il 25 % (N= 38) dei partecipanti ha risposto NO.

**6. Ti descriveresti come uno che di solito ripensa a decisioni precedenti o a comportamenti passati?**

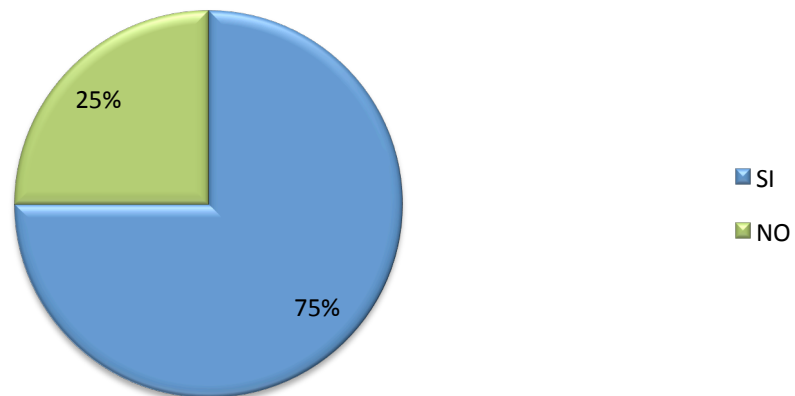


Grafico 12: valori percentuali delle risposte al sesto Item del questionario LAS per i partecipanti del gruppo Alto Livello di Trasformazione

**Diresti di essere una persona che riflette spesso sul significato dei suoi studi per se stesso e per la propria vita?**

Il 90 % (N= 136) dei partecipanti ha risposto positivamente, il 10 % (N= 15) ha risposto negativamente.

**Diresti di essere una persona che si mette in gioco?**

Il 98 % (N= 148) ha risposto SI, il 2 % (N= 3) ha risposto NO.

**8. Pensi che il Laboratorio del Teatro dell'Oppresso abbia contribuito al processo di messa in discussione delle tue idee, credenze e convinzioni precedenti?**

Il 100% (N= 151) dei partecipanti dell'Alto Livello di Trasformazione ha risposto SI.

Se hai risposto si, indica lungo il continuum da 1 a 10 quanto pensi che il Laboratorio di Teatro dell'oppresso abbia contribuito alla riflessione (1= nulla; 10= moltissimo).

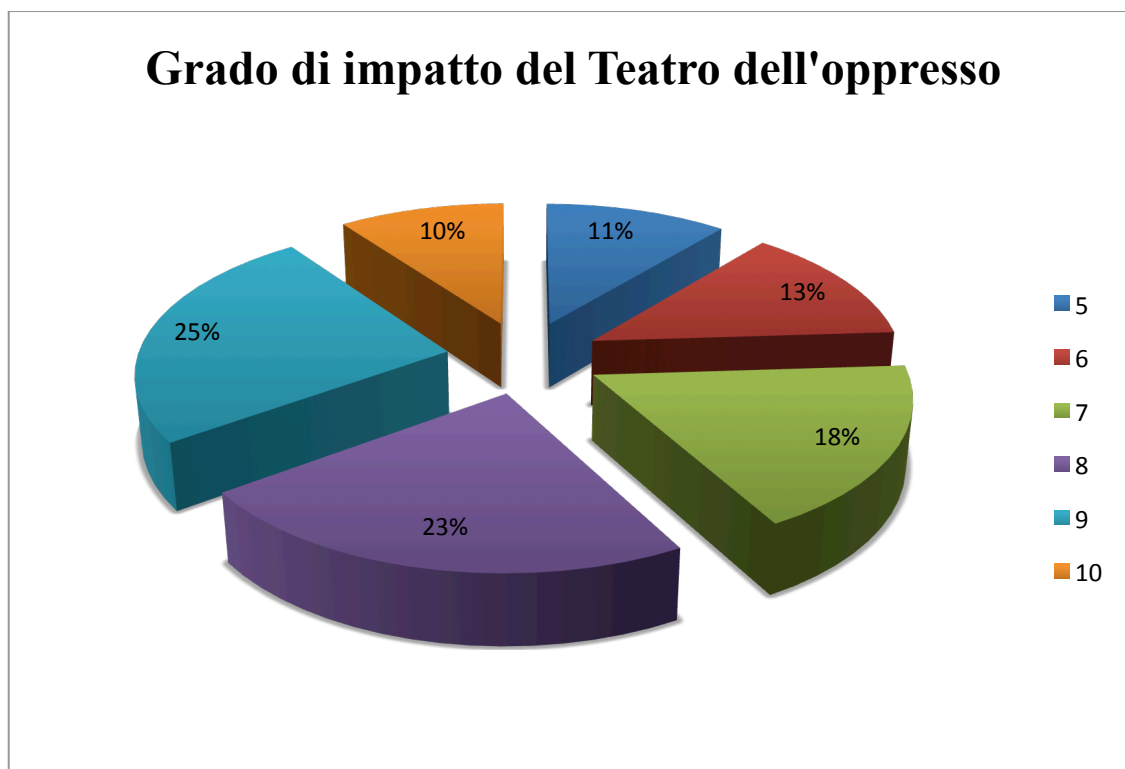


Grafico 13: valori percentuali delle risposte all'ottavo Item del questionario LAS per i partecipanti del gruppo Alto Livello di Trasformazione

Nel gruppo dell'Alto Livello di Trasformazione, il 10 % (N= 15) ha dato punteggio 10 al contributo del Laboratorio di Teatro dell'Oppresso alla riflessione e al cambiamento di prospettive; il 25 % (N= 38) ha assegnato punteggio 9, il 23 % (N= 35) ha assegnato punteggio 8, il 18 % (N= 27) ha attribuito punteggio 7; il 13 % (N= 20) ha assegnato punteggio 6 e solo l'11 % (N= 17) ha attribuito punteggio 5, che è il punteggio medio. Dato importante è che nessuno dei membri del gruppo con Alto Livello di Trasformazione ha espresso valutazione inferiore a 5, che corrisponde ad un valore intermedio, 'abbastanza'. Perché è un dato importante? Perché conferma l'ipotesi di ricerca che per le persone che presentano in pieno un'esperienza di apprendimento trasformativo, che hanno messo in questione i propri abiti mentali e cognitivi, ma che hanno anche progettato nuovi modi di azione, il Teatro dell'Oppresso è stata l'esperienza che ha impattato in maniera sostanziale su questo cambiamento. In merito alle caratteristiche anagrafiche dei soggetti inseriti dell'Alto Livello di Trasformazione, possiamo osservare che il gruppo dell'Alto Livello di Trasformazione è costituito per il 68 % da donne (N= 103) e per il 32 % da uomini (N= 48).

La caratteristica anagrafica dello Stato Civile non consente di effettuare ipotesi e/o inferenze sul profilo individuale dei soggetti che presentano un apprendimento trasformativo. Osserviamo, comunque, che il 59 % (N=89) dei soggetti sono fidanzati: questi dati sono strettamente dipendenti dall'età del gruppo e dal loro grado di istruzione.

Il loro status civile risulta così composito:

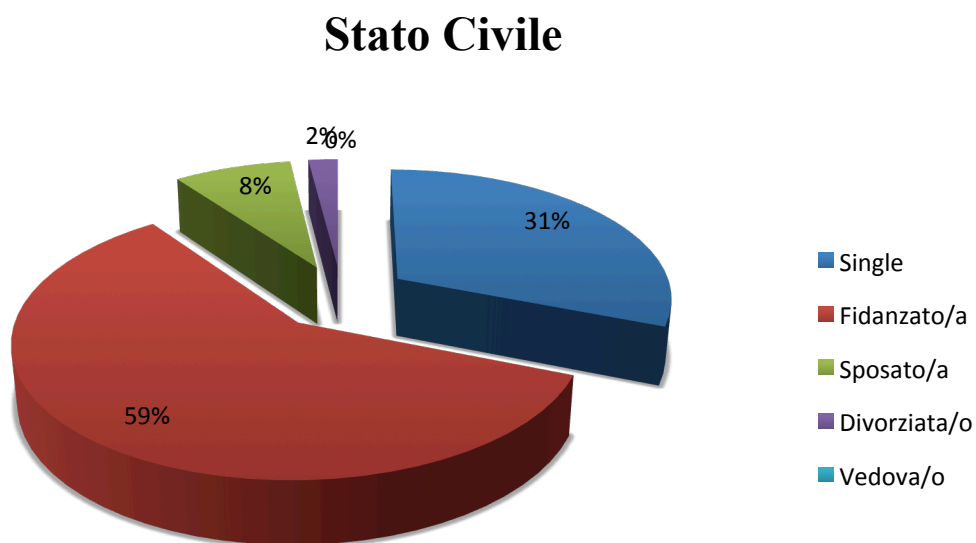


Grafico 14: valori percentuali della divisione per Stato Civile per i partecipanti del gruppo Alto Livello di Trasformazione

Dall'analisi della titolarità di studio riportata alla fine del Questionario LAS (King, 2009; Romano, 2014), è stato possibile stratificare il gruppo eterogeneo di studenti e di docenti accomunati dalla esperienza del Teatro dell'Oppresso e dal mostrare Alto Livello di Trasformazione. La composizione del gruppo, pertanto, è:

<b>Gruppo di Partecipanti</b>	<b>Numerosità</b>	<b>Percentuale rispetto al gruppo originario</b>	<b>Percentuale rispetto al gruppo Alto Livello di Trasformazione</b>
Studenti Laurea Triennale	56/145	38%	37%
Studenti Laurea Magistrale	51/87	59%	34%
Docenti PAS	44/100	44%	29%

Tabella 8: la suddivisione per grado di istruzione per i partecipanti del gruppo Alto Livello di Trasformazione

Gli obiettivi del formatore attraverso la metodologia del Teatro dell'Oppresso risultano indagare le operazioni procedurali-cognitive-creative messe in atto dallo studente al fine dell'approccio alla tecnica del Teatro dell'Oppresso, esplorare le connessioni tra pensiero-azione-emozione sviluppate con il Teatro dell'Oppresso e indagare le teorie che il formando ha elaborato sui modi di svolgere tale compito. Tali finalità consentono di individuare quelle procedure che si ritenga possano facilitare la realizzazione del compito trasformativo a cui gli studenti sono chiamati, e si tratta poi di mantenere l'atteggiamento di apertura per vedere confermate o disconfermate le proprie intenzioni educative. Attraverso gli strumenti di ricerca, in particolare il questionario sul Teatro dell'Oppresso è possibile esplorare le potenzialità del gruppo nell'esperienza condotta e indagare la funzione del gruppo rispetto alla scrittura del copione, alla rappresentazione scenica e alla riflessione dialogica. E' da qui che si gioca l'opportunità di sviluppare attraverso diari di bordo e questionari processi metacognitivi sulla rappresentazione scenica. Come indica Formenti (2009) «la scrittura metacognitiva presenta tre dimensioni: la prima (dichiarativa) consiste nell'enunciazione delle rappresentazioni (di sé come studente, dei compiti e materie studiate, dei saperi), la seconda (procedurale) consiste nelle azioni e procedure messe in atto nel lavoro, nello studio, nell'autovalutazione; e infine la terza, la più importante, ma quasi assente negli studi



classici sulla metacognizione, è la presa di coscienza, che crea nessi tra le prime due» (2009, p. 81). Redigere un resoconto metacognitivo relativo ai processi implicati in un determinato processo di apprendimento, tenendo traccia «del flusso dei pensieri, delle idee, delle risonanze emotive, dei valori personali emergenti durante l'esercitazione e la discussione in aula» (*Ibidem*), implica l'esercizio di una riflessività sul funzionamento della propria mente.

In rapporto all'analisi dei questionari sulla tecnica del Teatro dell'Oppresso, nessuno dei partecipanti aveva mai sperimentato le tecniche e le metodologie del Teatro dell'Oppresso. Al primo item, pertanto, le risposte, sono state le seguenti:

**I.1. Prima dell'esperienza avevi mai studiato la tecnica del Teatro dell'Oppresso in quanto strumento di formazione?**

In merito al quesito **I.2. Prima dell'esperienza avevi mai sperimentato la tecnica del Teatro dell'Oppresso?**, il 100% dei partecipanti ha indicato di non aver mai conosciuto né sperimentato prima le tecniche del Teatro dell'Oppresso.

**I.4. Quali passaggi hai seguito nella costruzione della storia di oppressione?**

I partecipanti descrivono che tipo di percorso hanno seguito per costruire il copione della storia di oppressione da rappresentare. Gli elementi autobiografici costituiscono i primi spunti da cui partire per la narrazione drammatica: nella dimensione gruppale, i partecipanti partono dal raccontare e raccontarsi i propri vissuti di oppressione, al fine di costruire una nuova storia di oppressione, condivisa, gruppale, che ha in sé le storie di ognuno.

*Nella costruzione della storia di oppressione è stato scelto come ambiente e come contesto quello scolastico che è intrecciato con quello familiare con quello della regione e del luogo di appartenenza sia di ogni allievo che di ogni docente con quello della nazionalità o dell'etnia degli allievi. Ma prendendo spunto dallo contesto scolastico si è passati alla reale interpretazione dei ruoli, quello di ogni docente, quello del preside, quello di ogni allievo rappresentante della classe quello dei servizi sociali quello dei genitori quello del bidello quello delle istituzioni. In questo contesto ognuno porta con se il suo mondo fatto di relazioni di interessi di hobby di preoccupazioni di problemi di ansie di paure di certezze di insicurezze (36 PA).*

L'atto della scrittura è in sé un metodo di indagine, un modo di cercare risposte su di sé e alle proprie domande. Attraverso la scrittura si dispiegano piani di comunicazione, si organizzano alternative e ci si apre alla possibilità, anzi alle possibilità (Lake, 2013, p. XXXI). *Ascolto e scelta delle proposte del gruppo di autori, attori per la successiva rappresentazione delle scene significative (37 PA).*

*Ho ritrovato nelle mie personali esperienze una dinamica perenne di scambio di ruoli tra oppressore e oppresso (125 T).*

### **I.5. Come hai connesso le tue esperienze con la storia messa in scena?**

Grazie all'Item 1.5. del questionario sul Teatro dell'oppresso emerge uno dei dati più rilevanti della ricerca: la dimensione autobiografica. Indubbiamente l'elemento autobiografico e personale rappresenta il materiale di partenza per lo sviluppo della rappresentazione drammatica. Inoltre, durante l'azione scenica, i protagonisti hanno la possibilità di cambiare il corso della scena, elaborando e rielaborando, quindi, le oppressioni e i soprusi vissuti.

*Si è cercato di attribuire ai vari personaggi i caratteri che maggiormente richiamassero quelli dei protagonisti reali di episodi di bullismo vissuti nella propria esperienza (1 M).*

*Il teatro mi ha particolarmente coinvolta perché è capitato anche a me di trovarmi in situazioni simili e inconsapevolmente mi sono accorta di essere oppressore (2 T).*

*Ci sono state connessioni con la cultura popolare, secondo cui nei rapporti o nelle relazioni sociali, che hanno un modo di essere competitivo, ogni essere umano è nello stesso tempo vittima e carnefice. Sempre in un ottica di rivalità, ci sono state connessioni con ciò che si riscontra in campo filosofico: l'uomo è lupo per l'altro uomo. Casi esemplari che si riscontrano nelle attività sportive, sono quello di un pugile che purtroppo non può limitarsi a colpire l'avversario e che deve anche considerare la reale certezza di incassare colpi e di subire, sono quello di una sfida sportiva che si svolge in un campo di calcio tra i due gruppi avversari, sono quello di una competizione che avviene tra i concorrenti di una qualunque attività sportiva, sono quello di una competizione tra concorrenti o colleghi che partecipano allo stesso concorso. Gli avversari non hanno la certezza di non essere oppressi. L'idea di tutto ciò si può rendere o presentare anche dicendo che la verità e l'errore non risiedono*

*mai in una sola parte dicendo che non sempre esiste il bianco e il nero ma che esistono anche zone di penombra. Considerando il caso particolare della funzione educativa del teatro degli oppressi si è avuta la possibilità di considerare che realmente il più delle volte si è oppressi e nello stesso tempo oppressori, nella rappresentazione attraverso il gioco e la finzione teatrale. Varie dinamiche si sono sviluppate dalla combinazione e ricombinazione dei casi possibili (36 PA).*

I partecipanti del gruppo Alto Livello di Trasformazione rivelano di aver acquisito capacità di partecipazione e di azione diretta, di sviluppare competenze riflessive e metacognitive sull'esperienza del Teatro dell'Oppresso, indagando e riappropriandosi delle componenti autobiografiche, dei processi identificativi e immaginativi, delle connessioni tra ricordi del passato e vissuti del presente. *Mi è capitato di provare emozioni contrastanti, spesso mi sono sentito come se fossi "nudo" di fronte agli altri, poiché seppur nella "finzione" avvertivo una reale empatia verso questa persona che siffriva o che comunque interpretavo in quel momento (21 M).*

#### **I.6. Cosa ti è capitato durante il processo di messa in scena della tecnica del Teatro dell'Oppresso?**

*Inizialmente il copione veniva rappresentato in maniera fedele; ma nel corso delle varie messe in scena, anche con l'apporto degli spettatori, l'immedesimazione ha favorito uno svincolamento dalle battute originarie, dando nuove svolte alla vicenda rappresentata (1 M).*

L'impianto pedagogico del Teatro dell'Oppresso modella un processo ricorsivo articolato in più fasi. La prima fase è sicuramente una fase esploratoria che focalizza l'attenzione sulla riflessione degli studenti sulle immagini e i ricordi che emergono al momento della richiesta di scrivere una storia di oppressione. Una fase di sviluppo e implementazione sovrviene al momento della costruzione della storia da rappresentare, tornando ripetutamente alle suggestioni e alle memorie occorse durante la prima fase esploratoria. Viene poi la rappresentazione in scena, con i vissuti emotivi che sono ancora più accentuati dalla presenza di un *audience* e dall'incertezza del debutto; vi è infine la fase di riflessione, sulle intuizioni che emergono attraverso la riconcettualizzazione della storia di oppressione nel passaggio da una scena all'altra.

*Le varie rappresentazioni teatrali, che hanno avuto quasi sempre esiti simili, mi hanno lasciato riflettere sulla reale possibilità, sul reale rischio di cadere in distinti circuiti viziosi. In esse, erano cambiati gli attori, la figura dell'attore, erano cambiate le varie situazioni, erano rappresentate più circostanze, erano presentati i vari casi, erano fatte delle simulazioni di ciò che si presenta realmente nella vita scolastica. Ma inizialmente, si aveva l'impressione che non ci fossero vie di uscita (36 PA).*

*Sono stata attenta alle battute e ai dialoghi tra i personaggi per vedere quanto loro potessero rappresentare me e in seguito con la partecipazione dei miei compagni ho valutato io cosa avrei fatto in quella situazione (2 T).*

### **I.7. Come definiresti l'esperienza del Teatro dell'Oppresso?**

Il 23% (N= 35) della fascia di Alto Livello di Trasformazione riferisce dell'esperienza di Teatro dell'Oppresso come *esperienza di apertura mentale (1 PB)*. *Unica. Non avevo mai esperito, seppur faccia teatro, questa tecnica. La trovo interessante e molto utile soprattutto in contesti di maggior disagio (21 M)*. Si tratta di un accrescimento della predisposizione alla forma mentis della autoconsapevolezza e della messa in discussione di sé.

Il 59% (N= 89) della fascia di Alto Livello di Trasformazione riferisce dell'esperienza di Teatro dell'Oppresso come *riflessiva e formativa (40 PB)*. *Il Teatro dell'Oppresso è un metodo che porta la realtà nelle classi, indaga nel soggetto e tra i soggetti, delinea quella "soglia invisibile", così come definita da Boal, che offre spazialità, dialogo con l'altro ma soprattutto con sé, apprendimenti meta –cognitivi – comunicativi – emozionali (2 PB)*.

Il 10 % (N= 15) della fascia Alto Livello di Trasformazione definisce il Teatro dell'Oppresso *un'esperienza di confronto e di messa in discussione. Se l'oppressore è tale, forse è perché anche lui è oppresso (21 PA)*. Il 5 % (N= 8) della fascia Alto Livello di Trasformazione definisce il Teatro dell'Oppresso con caratteri di innovazione. *L'esperienza in sé: nuova. Il teatro dell'oppresso: rivoluzionario (125 T). Nuova e rivelatrice (2 T)*.

### **I.8. Quali sono stati i momenti più pregnanti emotivamente?**

Il 90 % (N= 136) dei partecipanti ha indicato che il momento della messa in scena è stato il più pregnante emotivamente.

## ***TPTO. Transformative Potential of the Theater of the Oppressed***

*Quelli in cui mi sono resa conto, anche a malincuore, di quanto noi docenti siamo “danneggiati” nell’esercitare la professione, perché spesso privati del diritto al dialogo, al confronto. E’ come se indossassimo una “maschera” per evitare spesso di essere oppressi da qualcuno (40 PB).*

*La partecipazione attiva del pubblico. Lo spettatore è stato chiamato ad agire in prima persona per esprimere il suo punto di vista. Tuttavia mi ha meravigliato come, pur cambiando attore, modo d’agire e situazioni, continuavano a persistere situazioni oppressive (21 PA).*

*I momenti più pregnanti sono stati quelli delle varie rappresentazioni iniziali. Ogniquale volta vi fosse una rappresentazione mi emozionavo sempre un po’ e pensavo a quanto questa tecnica sia effettivamente riflessiva e riesca ad “incarnare” vari aspetti di sé (21 M).*

*I momenti più pregnanti sono stati il dialogo tra preside e docente nel mettere in azione la relazione con se stessi, con l’altro, con l’ambiente, con l’obiettivo di esplorare tutte le possibili dimensioni relazionali. Il rovesciamento dei ruoli, ha messo in relazione discente ed insegnante stimolando nuove forme di comportamento, attivando un nuovo spazio collettivo nel quale mettersi in gioco, sperimentando l’ambiente concreto e tangibile insieme a quello più astratto e personale (2 PB).*

### **I.9. Che tipo di compito è il Teatro dell’Oppresso? E quali capacità richiede?**

*Si tratta di un compito formativo orientato a processi di coscientizzazione. Richiede capacità di mettersi in gioco, partecipazione attiva, autoriflessione e creatività (1 M).*

*È un mezzo di conoscenza e trasformazione della realtà interiore e relazionale, richiede la capacità di mettersi in gioco ma anche capacità intuitive (20 PA).*

*Un mezzo che induce a riflettere su realtà oppressione, sperimentando, attraverso il confronto ed il dialogo soluzioni diverse da quelle che sembrano inevitabili. Penso che chi faccia questo tipo di teatro debba avere una visione ben distinta della realtà che si vuole mettere in scena e che debba proporla con semplicità, in modo da renderla facilmente comprensibile a tutto il pubblico. Il Jolly inoltre deve avere la capacità d’interagire con gli spettatori spronandoli al dialogo e a partecipare attivamente. Di*

*contro gli spettatori dovrebbero essere propensi al confronto e ad esprimere il proprio parere senza remore (21 PA).*

La dimensione della riflessività consente di trasformare il vissuto in esperienza e le acquisizioni dell'esperienza in saperi e conoscenze, e di accedere ad un fare significativo. All'interno dei contesti di pratiche educative, la riflessività si configura quale efficace assunto metodologico – operativo per consentire agli adulti ed alle comunità di pratiche, all'interno delle quali essi operano, di ri-appropriarsi della propria conoscenza. Pertanto, senza la predisposizione di dispositivi riflessivi gli adulti non hanno alcuna possibilità di capitalizzare il proprio bagaglio conoscitivo- esperienziale in termini di nuove consapevolezze, nuovi saperi, nuove prospettive di significato.

*E' un compito che rende attivo il pubblico e serve ad attori e spettatori per esplorare, mettere in scena, analizzare e trasformare la realtà che essi stessi vivono. Ha tra le finalità quella di far riscoprire alla gente la propria teatralità, vista come mezzo di conoscenza del reale, e di rendere gli spettatori protagonisti dell'azione scenica, affinché lo siano anche nella vita. Il metodo fornisce strumenti d'analisi, liberazione e coscientizzazione attraverso un approccio non direttivo e una relazione dialogica. Richiede capacità intuitive e sensoriali, partendo da una concezione globale dell'uomo visto come interazione reciproca di corpo, mente ed emozioni; un peculiare aspetto resta infatti il lavoro sul corpo per sciogliere le tensioni corporee e promuovere l'attivazione di un pensiero per immagini. Richiede inoltre capacità relazionali tali da consentire la condivisione, anche con persone che non si conoscono, di problematiche e soluzioni innovative e capacità riflessive tali da permettere un apprendimento dall'esperienza (2 M).*

*E' un compito coinvolgente. Fornisce un "palco alternativo" ove inscenare le dinamiche di vita quotidiana. Riflessione, partecipazione, creatività (125 T).*

*Il Teatro dell'Oppresso, è l'occasione per sperimentare altre visioni del contesto scolastico, esplorare le dinamiche relazionali, riformulare lo spazio cognitivo emozionale ed ambientale, offrendo inoltre l'occasione di un rinnovamento motivazionale sia per educandi che per educatori (2 PB).*

Per fare posto all'altro occorre svuotarsi di tutto, praticare azioni di disapprendimento. Solo così può germinare una reale relazione educativa, dove l'altro può respirare a pieni

polmoni il suo poter essere possibile. Questo disfare non va però limitato ad una pratica professionale, ma agito in tutta la sua portata di pratica del vivere, che rende possibile il mestiere del divenire, cercare la propria forma. A tal proposito, scrive Mortari (2006): «Disfare è fare posto alla vita, al suo fondamento. Disfare non è negazione dell'essere, ma è un devitalizzare, non privo di sofferenze, le costruzioni in cui recintiamo e deformiamo il nostro divenire: l'appropriazione dell'essere, il dominio dell'io, le ossessioni chiamate abitudini, l'incedere della violenza della libertà. E' devitalizzare le certezze alle quali ci attacchiamo e che ci impediscono di vivere a pieni polmoni la vita nel suo apparire di forme e fenomeni imprevisi. Avere certezze significa sapere mettere in forma le cose. Ma così le cose non sono pienamente vissute. Il disfare, dunque, si profila come primaria pratica di autoformazione, di lavoro su di sé. E non si tratta di disfare ciò che sta all'esterno: teorie, sistemi, procedure, logiche organizzazionali; ma di lavorare all'interno disattivando tutti i nostri attaccamenti agli artefatti di cui è possibile disporre e nei quali spesso corriamo l'errore di identificarci. E' attraverso questa operazione di spossessamento dell'io, di devitalizzazione dei nostri attaccamenti, che si crea nell'anima quello spazio libero che fa scoprire altri modi di stare nel tempo, altri modi di stare in presenza di tutto ciò che c'è, che è e non è. Restare al meno, con il meno. Desiderare non di essere, inteso qui quell'essere che realizza un'idea, ma lasciarsi divenire "pagliuzze d'essere". Quello che non si insegna agli educatori, maestri ed insegnanti, è che la formazione è innanzitutto un lavoro su di sé. Solo agendo su se stessi si può diventare strumento per la formazione dell'altro, nel senso di generare nell'altro la passione per la propria autoformazione» (Mortari, 2006, p. 117). Lo sconfinamento è l'atto di andare al di là dei propri limiti, di disfare le barriere autoimposte e di accostarsi a nuovi schemi di azione. Scrive un partecipante: *Non siamo giunti ad una vera risoluzione del problema, ma abbiamo proposto e riflettuto su varie possibili conclusioni, anche se nessuna ci ha soddisfatti completamente poiché ognuna portava con sé comunque dubbi e problematicità.[...] Vivere questa esperienza mi ha fatta sentire stimolata, attiva, partecipe e parte di un gruppo, di un corpo e di una mente gruppale che, attraverso l'agire e l'interagire, il provare le scene molte volte con nuove interpretazioni, il dialogo e la riflessione, arrivava gradualmente alla possibile risoluzione della situazione oppressiva [...] Il Teatro dell'Oppresso si è rivelato una metodologia teatrale in grado di promuovere il cambiamento personale, gruppale, sociale e politico, agendo con finalità educative e formative a diversi livelli contemporaneamente per favorire il dialogo di gruppo, il pensiero critico e la*

*riflessione attraverso l'azione (42 M).*

Il teatro dell'Oppresso offre la possibilità di superare i propri limiti. Scrive Greene (1995): «I know that the real joy in life stems from the feeling of incompleteness, of not having found the way, so, like so many others; I reach out for roles to play, for personalities to come in touch with, for an abundance of desire. I do not want to end up in isolation, even in the midst of things; I never want to become accustomed to a dry little life. And I realize fully that to live otherwise is up to me» (Greene, 1995, p. 323). Per Greene (1995), la libertà è l'assenza di significato precostituito e controllato, e nei contesti aperti dove le persone si accostano le une alle altre con interesse autentico, riguardo, rispetto, cura, lì può manifestarsi come qualità intersoggettiva la libertà (Greene, 1995). A questo proposito il teatro può *accrescere le risorse e le competenze del soggetto in modo che esso possa assumere un controllo attivo sulla propria vita e non essere più un semplice spettatore, ma agire a proprio nome, ottenere riconoscimento sociale e giungere ad un'emancipazione (46 M).*

Risulta, infine, anche un compito complesso con una sua portata di difficoltà per il 10% dei partecipanti (N=15). *E' a mio avviso un compito di estrema difficoltà che richiede una versatilità notevole per poter sopperire all'attribuzione di un ruolo che non ci compete cercando di impersonificare un "qualcuno" di cui non si sa nulla o poco attraverso momenti di vita scolastica vissuta e i racconti di chi ci dà la linea conduttrice per sviluppare il tutto (1 PB).*

#### **I.10. Cosa cambieresti se dovessi rifare questa esperienza?**

*Se dovessi ripetere l'esperienza mi piacerebbe mettere in scena rappresentazioni più lunghe ed elaborate, così da avere più scene su cui tornare a riflettere e magari attraverso le quali trovare più soluzioni (2 M).*

*Per esser stata la prima, avrei ridotto il numero degli spett-attori (125 T).*

Il 76 % degli appartenenti al gruppo Alto Livello di Trasformazione (N= 115) non cambierebbe nulla se dovesse rifare questa esperienza.

#### **I.11. Cosa consiglieresti ad un tuo collega?**

*Inviterei un collega ad accostarsi al Teatro dell'Oppresso, provando a vincere resistenze legati a pregiudizi, o al timore di mettersi in gioco, approcciandosi con curiosità alla commistione tra la sfera emotiva più personale e intima e un contesto*



*formale come quello universitario, utilizzando l'esperienza come occasione per dare espressione alla propria creatività (1 M).*

*Ad un mio collega consiglieri di sperimentarsi in questa tecnica così espressiva che offre il privilegio di rappresentare dal vivo vissuti e problematiche che possono essere state vissute in prima persona. La messa in scena può quasi rappresentare un acting-out ma in realtà si tratta di una dimensione scenica tutt'altro che agita in quanto studiata, oggetto di riflessione ed elaborazione. Una elaborazione che continua in corso d'opera, con la ripetizione delle scene e con le nuove emozioni e atmosfere che emergono e circolano. Si ha concretamente modo di osservare come tante menti riescono realmente a far evolvere una situazione che sembra vivere un impasse a causa del silenzio o dell'impotenza; un'evoluzione che conosce il 'noi' e non la solitudine dell'indifferenza (2 M).*

*Consiglierei anche ad un mio collega di mettersi in gioco (2 T).*

*Consiglierei di fare una esperienza anche in classe con i propri alunni (2 PB).*

Il Potere della rappresentazione scenica sta in questa opportunità di simulazioni, imitazioni strutturate di situazioni, avvenimenti o problemi reali, che possono prendere spunto da avvenimenti e situazioni della vita degli alunni, che siano facilmente comprensibili e coinvolgano la maggior parte del gruppo. I gruppi che partecipano alla simulazione devono inoltre svolgere un ruolo attivo, affidato dal facilitatore o scelto spontaneamente, e tale compito polarizza e in alcuni casi estremizza le caratteristiche dei personaggi interpretati.

**I.12. Cosa la tecnica del Teatro dell'Oppresso ha insegnato a te in quanto studente?**

*La tecnica mi ha permesso di apprendere come una forma d'arte possa attivare processi di coscientizzazione e liberazione, grazie al dialogo e al confronto di opinioni, alla ricerca di soluzioni a problemi, conflitti, disagi interpersonali, oltre che sociali e collettivi, trovando insieme direzioni di cambiamento (1 M).*

*Che è importante il dialogo tra gli esseri umani, definito come scambio con gli altri, come persona e gruppo, nel partecipare alla società alla pari, nel rispettare le differenze ed essere rispettato. In realtà noi siamo sia oppressi che oppressori, poiché nella vita quotidiana tutti i dialoghi tendono a diventare monologhi, creando la*

*relazione oppressi-oppressori (40 PB). Mi ha insegnato il senso dell'alternativa. La possibilità di poter comprendere che una risoluzione delle problematiche può avvenire mediante la riflessione, il ragionamento, lo spirito di coesione e di collaborazione tra i vari spett-attori (21 M). Che proporre problematiche e discuterne, può dar vita ad una nuova visione della realtà. Che molto spesso siamo tanto presi dalla nostra situazione da farci perdere il contatto con quanto ci circonda, mentre relazionarsi ad altri contesti o punti di vista diversi, potrebbe essere per noi un aiuto (21 PA).*

*La tecnica del Teatro dell'Oppresso mi ha insegnato che è uno strumento di formazione prima di tutto di/con/per il soggetto. Possiamo pensare come stimolo meta riflessivo per educatori e insegnanti rispetto alle competenze e alle strategie di cui avvalersi, all'impegno etico in direzione di quello che non c'è, in termini di imprevisto e imprevedibile (2 PB).*

La dimensione gruppale facilita il percorso di attraversamento di tutti gli step del dilemma disorientante (Mezirow, 2000) e di cambiamento delle prospettive di significato con la messa in discussione delle acquisizioni e credenze precedenti. Alla domanda **II. 1 Quale funzione ha svolto il gruppo nell'esperienza?**, il 100 % dei partecipanti categorizzati nel gruppo ad *Alto Livello di Trasformazione* ha risposto che il gruppo ha facilitato l'esperienza. Questo dato converge con il rilevamento della categoria delle **Dinamiche di gruppo e Condivisione**, presente nei diari di bordo degli Studenti di Laurea Triennale, degli Studenti di Laurea Magistrale e dei Docenti PAS e risulta coerente anche con i dati raccolti attraverso il questionario LAS, che hanno mostrato che il 40 % dei partecipanti inseriti nel gruppo ad *Alto Livello di Trasformazione* ha riferito di ritenere che il cambiamento è causato da *Stage/Cooperazione* e che il 60 % ha attribuito il cambiamento ad *Attività in classe ed esercizi*. Questo perché *si tratta di uno strumento che esplica il suo potenziale proprio grazie al gruppo, che ricerca e mette in pratica le soluzioni ai conflitti all'interno di uno scenario teatrale, in forza di dialogo, confronto e riflessione condivisa (1 M); ha funto da catalizzatore delle emozioni circolanti e delle soluzioni che venivano proposte. Emozioni che da intensissime divenivano pensabili e soluzioni che da poco efficaci divenivano trasformative. Tali emozioni e soluzioni sono anche state efficacemente canalizzate nelle giuste direzioni così da non lasciare la scena, ma soprattutto il vissuto interiore di ciascuno, allo scoperto. Il gruppo, come mente collettiva e come gestalt, ha*

*favorito l'emergere di nuovi punti di vista che hanno permesso non di chiudere e saturare la scena con finali precostituiti e definitivi, ma lasciando aperte nuove configurazioni di senso (2 M).*

Per il quesito numero **II.2. La conduzione della messa in scena**, il gruppo ha assunto la funzione di **Punto di riferimento con cui confrontarsi su come sviluppare la narrazione della storia di oppressione** (90% del gruppo Alto Livello di Trasformazione, N= 136), su **quanto emergeva dalla stesura delle storie di oppressione in termini di conoscenze** (42% del gruppo Alto Livello di Trasformazione, N= 63), su **quanto emergeva dalla stesura delle storie di oppressione in termini di emozioni** (53% del gruppo Alto Livello di Trasformazione, N= 80) e su **quanto emergeva dalla stesura delle storie di oppressione in termini di memorie** (23% del gruppo Alto Livello di Trasformazione, N= 35).

*Dopo le diffidenze iniziali ognuno ha dato il proprio contributo entusiasta sia in termini di idee che in termini di disponibilità al lavoro da svolgere (37 PA).*

*Perché solo ascoltando il punto di vista altrui mi sono resa conto di quanto il mio non fosse oggettivo ma prettamente personale (2 T).*

## **II. 2 Il gruppo come punto di riferimento con cui confrontarsi su**

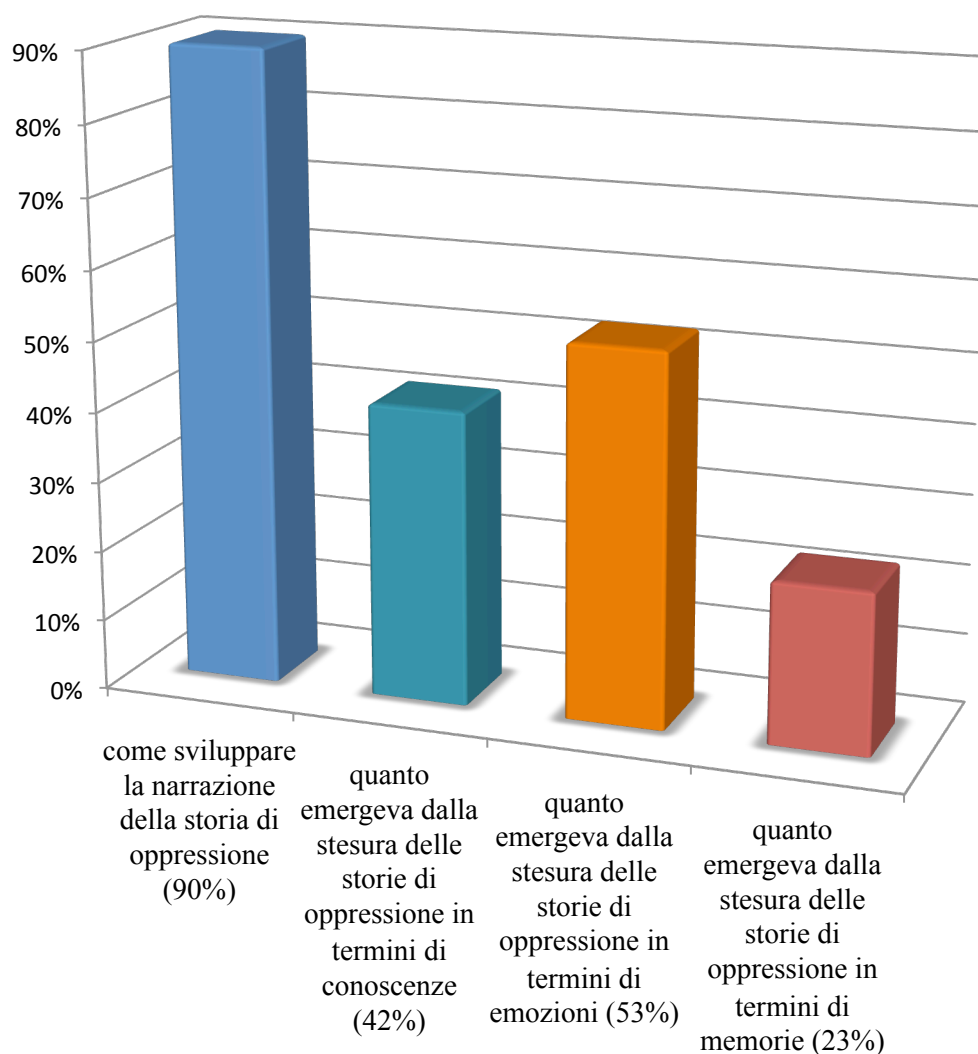


Grafico 15: valori percentuali delle risposte date all'Item II.2 per i partecipanti del gruppo Alto Livello di Trasformazione

La terza sezione del Questionario sul Teatro dell'Oppresso indaga la percezione soggettiva e i vissuti che sono connessi alla messa in scena.

### **III.1. Quando hai messo in scena la storia di oppressione scelta ti è capitato di associare ad essa dei ricordi?**

Il 90 % (N= 136) dei soggetti del Gruppo Alto Livello di Trasformazione ha risposto SI, solo il 10 % (N= 15) ha risposto NO.

**III.2. Se la risposta al quesito II.1 è SI, i ricordi erano legati al contenuto della storia?**

Il 70 % (N= 95) dei soggetti del Gruppo Alto Livello di Trasformazione che hanno risposto SI al precedente Item (N= 136) hanno risposto SI anche a questa domanda. Il resto (N= 56) ha risposto NO.

**III.3. Se la risposta al quesito II.1. è SI: i ricordi sono emersi durante la selezione delle storie da mettere in scena?**

L' 86 % (N= 117) dei soggetti del Gruppo Alto Livello di Trasformazione che hanno risposto SI al precedente Item (N= 136) hanno risposto SI anche a questa domanda. Il resto (N= 34) ha risposto NO.

**III.4. Se la risposta al quesito I.2. è SI: i ricordi emersi durante la messa in scena appartengono allo stesso contesto di ambientazione della storia di oppressione rappresentata?**

Il 90 % (N= 122) dei soggetti del Gruppo Alto Livello di Trasformazione che hanno risposto SI al precedente Item (N= 136) hanno risposto SI anche a questa domanda. Il resto (N= 26) ha risposto NO. Ci sono state 3 mancate risposte sul campione totale.

**III.5. La natura del ricordo emerso durante la selezione della storia di oppressione è associabile al contenuto della storia?**

Il 90 % (N= 136) dei soggetti del Gruppo Alto Livello di Trasformazione hanno risposto SI anche a questa domanda. Il resto (N= 15; 10 %) ha risposto NO.

**III.6. La natura del ricordo emerso durante la selezione o la messa in scena della storia di oppressione è spiacevole?**

Il 43 % (N= 65) dei soggetti del Gruppo Alto Livello di Trasformazione hanno risposto SI anche a questa domanda. Il resto (N= 86, 57 %) ha risposto NO.

**III.7. Altre osservazioni sulla relazione tra la storia di oppressione e i ricordi**

*Necessitavo di questo quesito in quanto tenevo a specificare che, seppur la natura del ricordo emerso durante la selezione o la messa in scena della storia di oppressione è spiacevole, ciò non vuol dire che non sia da esperire, o che non la rifacessi. Ricordare*

*storie passate di sé è comunque capire di essere andati avanti e questo, seppur all'inizio è emotivamente troppo coinvolgente, si ritorna col sorriso sulle labbra, oltre che con la soddisfazione di vittoria per la risoluzione del proprio dramma, quello della tua vita reale. Finzione e realtà camminano di pari passo (21 M).*

La comprensione concettuale si sviluppa attraverso processi mentali e di pensiero. La propria connessione con ciò che è appreso deriva dal cuore, ossia dagli aspetti affettivi e spirituali che performano la propria interpretazione dell'esperienza e le azioni seguenti. A tal riguardo, come nota Dirkx (2007, p. 85), l'apprendimento trova spazio nell'anima, implicando un'attenzione all'interfaccia dove si incontrano mondo socio-emozionale e intellettuale, dove convergono mondo interno ed esterno.

*I ricordi, anche quando non spiacevoli, lasciano degli interrogativi che diventano spunti di riflessione (37 PA).*

*La storia di oppressione mi ha portato a ricordare una scena simile che mi è capitata, e mi ha fatto pensare a come mi sono comportato in quella occasione e a come mi comporterei se mi dovesse ricapitare (12 PB).*

### **III.8. Ricordare ti ha consentito di:**

*Ripensare alle esperienze vissute, guardandole da altri punti di vista ed avere nuovi spunti di riflessione ed elaborazione delle stesse (1 M).*

*Rivivere determinate situazioni e poterle analizzare criticamente più del momenti in cui si sono vissute. Dare sfogo alle proprie emozioni senza freni sociali (37 PA).*

La maggior parte delle proprie credenze e convinzioni circa se stessi e il proprio mondo – che si è intelligenti o stupidi, buoni o cattivi, vincitori o perdenti – sono inferite da un'esperienza affettiva ripetitiva e sistematica al di fuori della sfera di consapevolezza (Mezirow, 2000). Si tratta di convinzioni che sono state assimilate in modo non intenzionale e che scolpiscono il proprio modo di essere al mondo. Ogni memoria riattivata attraverso l'azione scenica o la scrittura del copione della storia di oppressione è un pezzo della storia di vita di ciascuno dei partecipanti che viene ad essere ritrovato nella scatola di Pandora delle emozioni e dei sentimenti nascosti, rimossi, inibiti.

*Riflettere sui ruoli che ognuno ha all'interno della società, sulle nostre capacità di agire in determinati contesti, sugli strumenti che utilizziamo a scuola per far sì che gli*

*alunni siano motivati ad apprendere, sulle relazioni che si creano tra i diversi attori del sistema scolastico, che il più delle volte portano ad una situazione di oppresso-oppressore (40 PB).*

*Rivivere determinate circostanze (20 PA).*

*Rivivere quelle situazioni e guardarle con occhi diversi (21 PA).*

**III.9. Mettere in scena la storia di oppressione ti ha consentito di:**

*di “liberarmi”, ovvero di prendere coscienza delle situazioni di disagio, oppressione, conflitto che fanno parte della vita quotidiana (40 PB).*

*Prendere atto che in più circostanze il ruolo dell'insegnante è sottoposto a oppressione (20 PA)*

**III.10. Ci sono stati cambiamenti nelle tue opinioni, credenze e atteggiamenti durante o dopo l'esperienza del Teatro dell'Oppresso?**

Il 100 % (N= 151) dei partecipanti del gruppo di Alto Livello di Trasformazione ha risposto affermativamente all'item.

**Se sì, quali? Se sì, cosa ha determinato il cambiamento?**

*Una riflessione su quelle che sono le situazioni di oppresso-oppressore che si verificano ogni giorno, in qualsiasi contesto sociale, dalla scuola alla famiglia, la società, gli amici (40 PB).*

Riflettere sulle assunzioni tacite che studenti e docenti hanno rispetto alle loro identità e far sorgere consapevolezza di quello che realmente si auspica è fondamentale per creare una rappresentazione scenica delle proprie aspirazioni. La riflessione è nel 90 % (N= 136) dei questionari dei partecipanti inseriti nel gruppo Alto Livello di Trasformazione l'elemento fondamentale per la presa di coscienza delle situazioni di oppressione vissute.

*Ho capito che spesso evitare un problema, con se stesso, non è tanto positivo. Ma raccontarlo mediante un metodo come questo ed arrivare alla risoluzione mediante dialogo e alternative trovate insieme (21 M).*

### **III.13. Come avresti agito sulla scena della rappresentazione della storia di oppressione?**

La quarta sezione del Questionario sul Teatro dell'Oppresso esplora la funzione della scrittura del copione: la stesura del plot narrativo, difatti, costituisce momenti d'esordio della dinamica gruppale e avvio di processi identificativi che saranno rafforzati nella fase di *acting* e di *staging*. *Nella rappresentazione erano presenti più storie d'oppressione. Nell'oppressione del docente da parte del preside, avrei agito in egual modo. Invece dal punto di vista del preside, forse sarei stata più aperta nei confronti del corpo docenti e avrei cercato di dare un senso di maggiore serenità al collegio (21 PA). Avrei agito proponendo le mie strategie di problem setting and solving (125 T).*

### **IV.1. Che ruolo ha avuto la scrittura durante l'esperienza del laboratorio?**

*La scrittura nel Teatro dell'oppresso costituisce un primo momento di riflessione sui temi trattati, producendo un primo effetto trasformativo rispetto alle dinamiche emotive presenti in forma embrionale nell'idea di partenza (1 M). Forse la scrittura, così come nell'autobiografia musicale, ha permesso di far emergere situazioni quanto più vicine alla realtà, di facilitare la messa in scena facendo calare più facilmente nella parte tutti gli attori coinvolti (40 PB). Sicuramente importante per focalizzare i punti salienti della messa in scena e per la stesura del copione (1 PB).*

### **IV.2. Che tipo di intervento hai operato sul testo scritto in prima battuta? (Censura, ampliamento, connessioni, collegamenti, citazioni etc., e perché)**

<b>Interventi sul testo scritto in prima battuta</b>	<b>Occorrenze nei questionari</b>	<b>Frequenze Percentuali</b>
<b>Collegamenti</b>	N= 89	59 %
<b>Censura</b>	/	/
<b>Citazioni</b>	N= 3	2%
<b>Ampliamento</b>	N= 23	15%
<b>Affinamento del copione improvvisato</b>	N= 75	50%

Tabella 9: Tipologia di intervento sul testo per i partecipanti del gruppo Alto Livello di Trasformazione



Cosa cambia, invece, con il gruppo di partecipanti che presenta Basso Livello di Trasformazione?

Il gruppo di Basso Livello di Trasformazione è il gruppo meno numeroso (N=53; 18% del campione totale). Si tratta di partecipanti le cui narrazioni non rispondono a tutti i criteri per parlare dell'Apprendimento Trasformativo, o che non riportano nuovi pattern di azioni. Questi soggetti pongono in discussione i loro schemi di significato, le loro visioni del mondo, ma non parlano nei diari di bordo di nuove prospettive di significato più aperte ed inclusive, permeabili. Inoltre non mostrano tentativi di creare nuovi ruoli sociali e nuovi schemi di azioni grazie alla percezione dell'esperienza del Teatro dell'Oppresso. Rientrano in questo gruppo anche i partecipanti (N= 10; 3% del campione totale) che descrivono nei loro diari di bordo il processo attraverso cui sono passati, ma per i quali il questionario LAS non conferma un'esperienza di apprendimento trasformativo. Tutti i membri del gruppo Basso Livello di Trasformazione hanno un punteggio di 2 PT-Index al Questionario LAS (King, 2009).

Al fine di evidenziare le differenze che sussistono tra i diari di bordo dei partecipanti che presentano Alto Livello di Trasformazione e i partecipanti che presentano Basso Livello di Trasformazione, si propone di seguito un esempio di self-report di Basso Livello di Trasformazione:

*La mia esperienza col Teatro dell'Oppresso si è svolta in Aula Piovani, all'Università, il 16 dicembre. Dopo una rapida introduzione del Teatro dell'Oppresso da parte della prof. Strollo la presentatrice, detta Jolly poiché ha anche la funzione di mediare le varie opinioni durante la fase del Teatro-Forum, ci ha presentato la prima fase, quella del Teatro-Giornale. In questa fase del Teatro dell'Oppresso ci è stata proposta la lettura dello stesso articolo di giornale ricavato però da tre testate giornalistiche differenti e interpretato da tre differenti gruppi di attori, ognuno dei quali aveva impostato in maniera diversa la lettura. L'articolo parlava di Violenza sulle Donne: il primo gruppo, composto da sole donne, batteva ritmicamente i palmi delle mani sulla scrivania durante la lettura e ripeteva a voce alta alcune parole, probabilmente per dar loro enfasi (fra tutte, la parola "mura domestiche"). Il secondo gruppo, invece, presentava donne ed uomini posti faccia a faccia a pochi passi di distanza, più due ragazze impegnate nella lettura: mentre la lettura di una procedeva, l'altra in silenzio scandiva le cifre citate nel testo, mimandole a gesti. Contemporaneamente gli uomini*

*facevano un brusio crescente: una specie di mormorio o canzoncina senza parole, che sembrava indicare il loro disinteresse verso i fatti esposti durante la lettura. Man mano che la lettura procedeva, a gruppi di due per volta, gli uomini mimavano gesti aggressivi verso le donne, che si lasciavano cadere a terra senza più rialzarsi. Il terzo gruppo, composto da uomini e donne, prevedeva una lettura accompagnata da un crescendo ritmico di mani e pugni battuti sulla scrivania, che si interrompevano in pochi secondi di silenzio per enfatizzare alcune parole importanti, per poi riprendere ad accompagnare la lettura. Le parole più intense del testo venivano accompagnate dal portare entrambe le mani a coprire il viso, come in un atteggiamento di vergogna. La seconda fase era quella del vero e proprio Teatro-Forum, ossia della scena di oppressione. Il tema era quello della violenza nella coppia, e veniva rappresentato attraverso la storia di due giovani fidanzati durante un litigio. La rappresentazione finisce con i due che decidono di andare a prendere un caffè ed al ritorno a casa si salutano come se nulla fosse mai accaduto, senza di fatto aver risolto la situazione. E' a questo punto che il Jolly ci ha chiesto la nostra opinione su quali fossero le situazioni di oppressione presentate e il pubblico di spettatori è diventato un pubblico di spettatori, ognuno intervenuto con metodologie diverse sulla scena. Dopo aver scomposto e ricomposto più volte la scena principale, quella della coppia, ed essere arrivati a una possibile soluzione, ci si è soffermati sulla scena di oppressione della madre nei confronti della figlia, che pure dopo una discussione si è risolta. Per chiudere gli attori hanno improvvisato la presentazione della stessa scena di litigio di coppia, però agita da due ragazzi omosessuali. Anche in questo caso le strategie sono state discusse ma in questo caso la soluzione è stata lasciata aperta, così che anche una volta terminata l'esperienza potessimo continuare a riflettere. Assistere al Teatro dell'Oppresso è stata una bella esperienza. Bella in quanto piacevole e creativa, ma anche in quanto costruttiva e fuori dall'ordinario. Il Teatro dell'Oppresso non è solo una rappresentazione teatrale, sebbene il nome possa dare quell'idea: al di là del contesto poco formale (con relativi pro e contro) in cui s'è svolta, sicuramente c'erano altri elementi a renderla molto più che una rappresentazione teatrale in cui gli attori recitano, mentre il pubblico sta a guardare ed applaude più ai personaggi rappresentati che alle persone che si celano dietro quei ruoli. Molto di più perché nel Teatro dell'Oppresso quegli stessi spettatori possono irrompere in scena presentando agli altri la propria gestione degli eventi: e vengono poi corretti, e corretti ancora da altri spettatori, fino a trovare una soluzione degli eventi che lasci più soddisfatti*

*possibili. Da ciò il termine “spettattori” per designare gli spettatori del Teatro dell’Oppresso: sono sullo stesso piano degli attori, che hanno però il merito di mettersi in gioco anche quando le carte in tavola cambiano, dimostrando ottime capacità di improvvisazione e di comprensione dei personaggi. Ma ovviamente, ciò che più emerge dalla presentazione delle varie risoluzioni è che in realtà non esiste una sola soluzione possibile, ma infinite combinazioni di fattori, che fanno sì che l’oppressione venga meno o, con più probabilità, permanga, seppure a livelli differenti. Quello che infatti è emerso dall’esperienza vissuta in Aula Piovani è stato che non è affatto facile rilevare l’Oppressione che dà il nome alla tecnica: la storia raccontata sembra semplice, un episodio di vita quotidiana che ha solo qualche piccolo tocco di teatralità; ma identificare chi in quella situazione stia soffrendo a causa di un’oppressione è stato nettamente più complesso, così come il riuscire a trovare una soluzione che potesse portare “tutti in salvo”. Quello che viene in mente a chi abbia la fortuna di partecipare a un evento del genere è una storia a strati: quello più evidente e teatrale, della recitazione, che sottende quello personale, in cui ognuno si identifica con i personaggi, per arrivare a quello più vasto e culturale, che permette all’episodio narrato di essere realistico e comprensibile a tutti, così che ognuno possa riversarci le proprie esperienze personali e rivedere i propri conflitti, passati e presenti, e attraverso la discussione arrivare a un cambiamento effettivo non solo nel proprio modo di analizzare i conflitti e le situazioni di oppressione, ma anche nel proprio modo di affrontarli e cambiare le cose. E’ questa la rivoluzione del Teatro dell’Oppresso: riesce a indurre un cambiamento importante attraverso un’esperienza piacevole, libera e comunitaria. Dal punto di vista emotivo ciò che mi ha colpito di più è stata la parte iniziale del Teatro-Giornale, poiché le modalità espressive erano strettamente collegate alla sensibilità, seppur senza l’aiuto di commenti espliciti. Erano i gesti degli attori a parlare per loro, e pur senza parole erano molto eloquenti, in tutte e tre le diverse forme presentate. Ritengo invece di essermi immedesimata un po’ meno con la scena d’oppressione, almeno così come è stata presentata la prima volta: difficilmente mi è capitato di impostare un rapporto in modo così oppressivo come i due personaggi presentati, per cui ho faticato a immedesimarmi ma poi, man mano che si commentava e cambiava la scena con l’aiuto degli spettatori, ho riconosciuto delle modalità molto più vicine alle mie e mi sono accorta che le differenze fra una scena e l’altra erano sottili, e non sempre la mia idea di un rapporto non oppressivo era corretta ma anzi, forse stavo solo spostando l’oppressione da una persona all’altra. Quello che ritengo*

sia “rimasto” dopo aver assistito al Teatro dell’Oppresso a me come probabilmente a molti altri è, oltre all’emozione e al divertimento della partecipazione attiva con gli attori come se tutti fossimo sullo stesso piano, la consapevolezza di dover guardare oltre tutto quello che appare alla superficie di un conflitto, la necessità di doverne cercare le radici per poterlo risolvere e far sì che fiorisca qualcosa di buono; nel concreto questo vuol dire un nuovo e diverso approccio nelle situazioni in cui mi sembrerà di avvertire che qualcosa non vada e non sia equo, che si tratti di un vero e proprio litigio o anche solo di una discussione, e allo stesso tempo attraverso questo nuovo approccio probabilmente sarà possibile aiutare anche altre persone che si sentono oppresse, non certo dando consigli non richiesti ma anche solo suggerendo di comprendere meglio la situazione, spiegando sempre le proprie ragioni in un modo che però sia rispettoso delle ragioni dell’altro/a: è per questo che consiglierai a moltissime persone, non solo amici ma anche parenti, di partecipare al Teatro dell’Oppresso, poiché ognuno in determinati contesti avverte un’oppressione e può quindi facilmente comprendere l’utilità di quest’esperienza, inoltre non sempre da soli è facile trovare la risoluzione più adatta al conflitto senza creare altra oppressione, ma mettendosi in gioco insieme agli altri le probabilità diventano decisamente più alte (30 T). Nel caso dell’estratto considerato, vi è dapprima una descrizione dell’evento, articolata in ogni suo punto, e l’aggiunta di una sezione di riflessioni personali. Nella esposizione, si potrebbe ipotizzare un livello di interpretazione e di esplicitazione delle proprie prospettive e credenze. Tuttavia, non si effettua riferimento alla progettazione di nuovi ruoli, di nuovi schemi sociali e mentali, allo sviluppo di prospettive più aperte, inclusive e differenzianti. Che tipo di esperienza è il Teatro dell’oppresso? E’ un qualcosa che riguarda la nostra vita quotidiana, è «l’insieme di quello che viviamo ogni giorno, quello che facciamo, ma anche quello che viviamo nelle fantasie e nell’immaginazione, e quello a cui siamo esposti) e dei momenti che a tratti ci fanno domandare sul senso di tutto questo. In altre parole, è l’idea di un movimento che ricorrentemente ci sottrae dall’atteggiamento del senso comune e ci mette a confronto con una domanda di senso individuale» (Jedlowski, 2008, p. 10). Ogni parola, ogni scena, ogni atto è preso in carico e inteso in modo del tutto particolare e unico da ogni partecipante del Teatro dell’oppresso: fare generalizzazioni è pressochè impossibile, ma il discrimine che può essere trovato è fra chi si sofferma sulla *pars destruens*, destituendo la legittimità dei propri schemi di pensiero, e chi si impervia nell’esplorazione degli infiniti mondi di possibilità che l’esperienza gli apre, progettando nuovi ruoli, impegnandosi in una

ricostruzione identitaria che si poggia sull'incontro con l'altro, con gli altri e con la società.

**1. Ripensando a tutte le tue esperienze educative durante il laboratorio di Teatro dell'oppresso:**

A. Ho avuto un'esperienza che mi ha fatto mettere in discussione il modo in cui normalmente agisco.	91 %, N= 48
B. Ho avuto un'esperienza che mi ha fatto mettere in discussione la mia opinione sui ruoli sociali (Esempi di ruoli sociali includono cosa dovrebbero fare una madre o un padre, come dovrebbero comportarsi un uomo o una donna, cosa dovrebbero fare adulti o bambini)	34 % N= 18
C. Ho avuto un'esperienza che mi ha fatto riflettere sulle relazioni di potere all'interno dei rapporti sociali (Esempi di ruoli sociali includono cosa dovrebbero fare una madre o un padre, come dovrebbero comportarsi un uomo o una donna, cosa dovrebbero fare adulti o bambini, come dovrebbero rapportarsi insegnanti-studenti)	21 %, N= 11
D. Nel momento in cui ho riflettuto sulle mie opinioni, ho realizzato che erano in pieno disaccordo con le mie credenze precedenti o con le mie aspettative sui ruoli sociali.	25 %, N= 13
E. O al contrario, nel momento della riflessione, ho realizzato che le mie opinioni corrispondevano alle credenze precedenti o con le mie aspettative sui ruoli sociali.	10 %, N= 5
F. Ho realizzato che anche altre persone mettono in discussione le proprie opinioni.	34 % N= 18
G. Ho pensato di agire diversamente dalle mie	/

solite opinioni e dai miei soliti ruoli.	
H. Non mi sono sentito a mio agio rispetto alle aspettative sociali tradizionali.	85 %, N= 45
I. Ho provato nuovi ruoli sociali in cui mi sentissi più a mio agio e in cui riponessi più fiducia.	/
J. Ho cercato di trovare un modo per adottare questi nuovi modi di agire.	/
K. Ho cominciato a pensare alle reazioni e ai riscontri del mio nuovo comportamento.	11 %, N= 6
L. Sono passato all'azione e ho adottato questi nuovi modi di agire.	/
M. Non mi ritrovo con nessuna delle affermazioni precedenti.	/

Tabella 10: Le risposte al primo Item del questionario LAS per i partecipanti del gruppo Basso Livello di Trasformazione

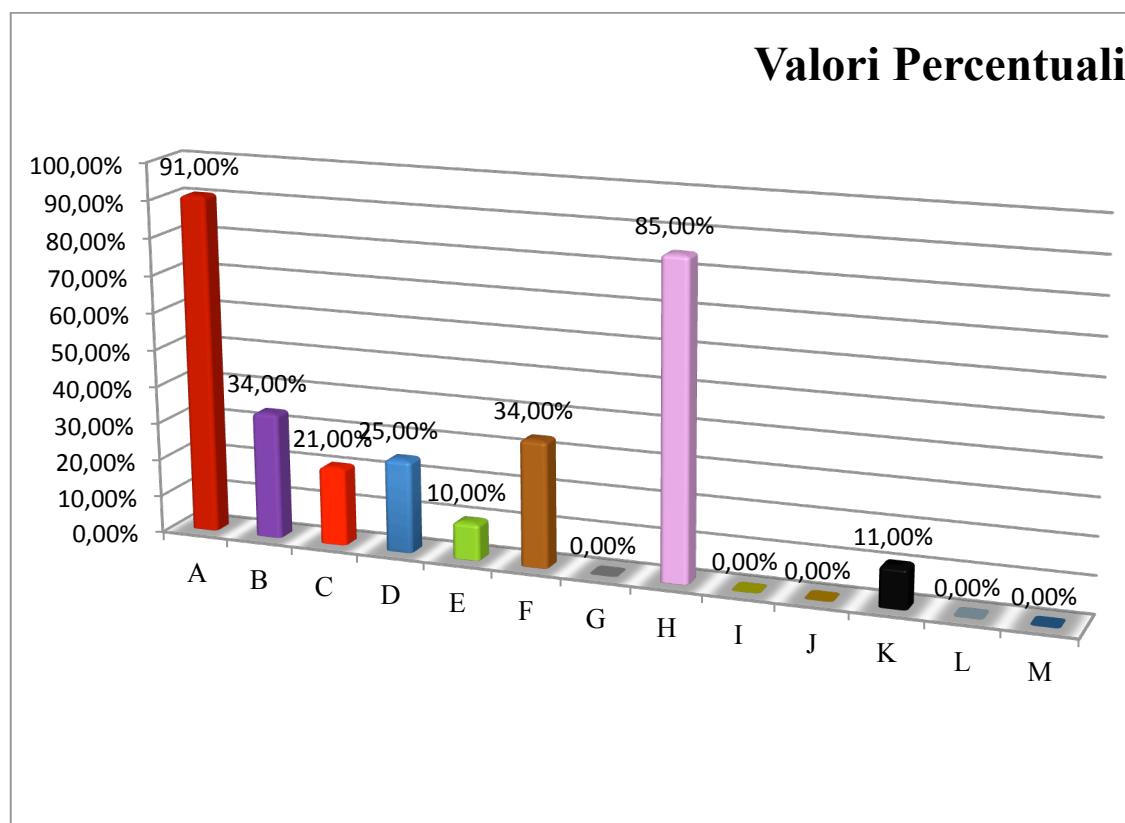


Grafico 16: valori percentuali delle risposte date al primo Item del questionario LAS per i partecipanti del gruppo Basso Livello di Trasformazione

**2. Da quando hai frequentato il laboratorio di Teatro dell'oppresso, credi di aver sperimentato una situazione in cui hai riscontrato un cambiamento nei tuoi valori, nelle tue credenze, nelle tue opinioni o nelle tue aspettative?**

Il 100 % dei partecipanti inseriti nel gruppo del Basso Livello di Trasformazione ha risposto SI (N= 53).

**3. Descrivi brevemente cosa è accaduto.**

I partecipanti del gruppo a Basso Livello di Trasformazione descrivono un processo di messa in discussione delle nozioni e delle conoscenze che vengono date per scontate. Tuttavia, non c'è riferimento ad una nuova progettualità di azione, ad un cambiamento dei propri modi di agire e di relazionarsi agli altri e al mondo. Ad esempio: *Il teatro dell'oppresso mi hanno fatto riflettere sul mio modo di pensare. Cominciavo ad essere troppo sicura delle mie idee, adesso penso che non si deve mai dare tutto per scontato (30 PA).*

*Ho fatto autoriflessione su ciò che mi stava accadendo. Mi Sono liberata dai pregiudizi. E' stato illuminante per alcuni versi, ho avuto possibilità concreta di confrontarmi con altre persone nella mia stessa situazione per capire che non sono l'unica a provare spesso quello che ho provato, anche poiché ho arricchito le mie conoscenze (28 PA).*

Il processo di apprendimento trasformativo non può dirsi realizzato in toto quando non si traduce in nuovi corsi di azione, ed è questo il discrimine con una trasformazione selettiva o settoriale, laddove il cambiamento nell'apprendimento trasformativo deve riguardare prospettive epistemologiche, psicologiche e sociolinguistiche, e con il pensiero critico, che può sottoporre a vaglio critico il proprio modo di pensare e di agire, ma non necessariamente comporta ed incide su un nuovo modo di fare. Una possibile obiezione a tale ipotesi potrebbe derivare dal

**4. Quale dei seguenti elementi ha influenzato il cambiamento?**

Progetti di classe/ di gruppo	/
Discussione verbale delle proprie preoccupazioni	10 %, N=15

Riflessioni scritte delle proprie preoccupazioni	/
Il diario di bordo	6%, N= 3
Struttura innovativa di un corso	8 %, N= 4
Stage o cooperazione	19%, N= 10
Un contributo/un tema/ un saggio	/
Autovalutazione in un corso	/
Pensieri profondi e concentrati	/
Attività di classe/ esercizi	98%, N= 52
Esperienze laboratoriali	74 %, N= 39
Riflessioni personali	81%, N= 43
Valutazione primaria dell'apprendimento	2%, N= 1
Lecture assegnate	/
Studi di casi	10 %, N= 5
Altro	15 %, N= 8

Tabella 11: Le risposte al quarto Item del questionario LAS per i partecipanti del gruppo Basso Livello di Trasformazione

**4. E' stato un mutamento significativo nella tua vita a determinare il cambiamento?**

Il 4% (N= 2) del partecipanti del Basso Livello di Trasformazione hanno risposto che è stato un Trasferimento a determinare il cambiamento (**30 PA**). Il partecipante **3 PB** ha attribuito il cambiamento alla sua condizione lavorativa, scrivendo nella categoria residua Altro: *differenza ingiusta di punteggio tra TFA E PAS....tutto cio' ha scaturito in me una demotivazione nel proseguire questo percorso in quanto, ho sempre pensato che il sapere utile non è quello tecnicistico, che rende esperti in determinati settori disciplinari,ma quello che insegna a leggere il mondo non soltanto per quello che è ,ma*



*per ciò che potrebbe diventare; la scuola, dunque, dovrebbe educare a vivere, laddove l'educazione è, in primo luogo, educazione alla vita, educazione allo sviluppo integrale della persona, per questo e per tanti altri motivi ritengo ingiusta questa differenziazione.*

Il 4% dei partecipanti ha indicato Nascita di un bambino (N=2), il 4% ha indicato Matrimonio (N= 2) e 1 partecipante ha indicato la gravidanza nella categoria residua altro (38 PA). Quando intervengono fattori contestuali a determinare e/o impattare sul cambiamento, non è più possibile attribuire il cambiamento delle prospettive di significato esclusivamente all'esperienza laboratoriale del Teatro dell'Oppresso.

**5. Ripensando al momento in cui hai realizzato per la prima volta che le tue prospettive e i tuoi punti di vista fossero cambiati, quanto conta il tuo essere in formazione con l'esperienza del cambiamento?**

Il 68 % (N= 36) dei partecipanti ha risposto con avverbi di quantità, quali Tanto e Molto. Il 13% (N= 7) dei partecipanti ha risposto Abbastanza. Ci sono stati 10 mancate risposte.

**5. Ripensando al momento in cui hai realizzato per la prima volta che le tue prospettive e i tuoi punti di vista fossero cambiati, quanto conta il tuo essere in formazione con l'esperienza del cambiamento?**

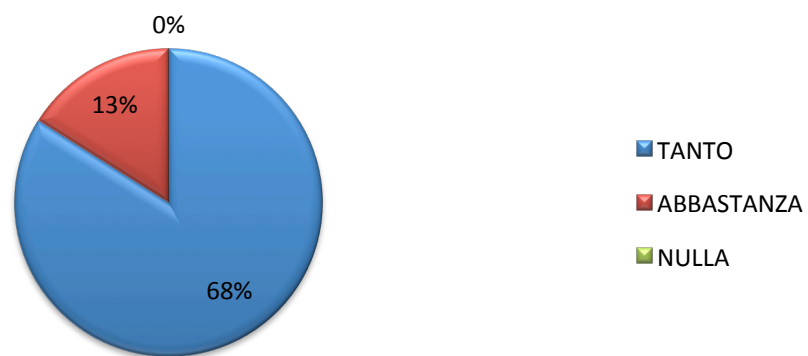


Grafico 17: valori percentuali delle risposte date al quinto Item del questionario LAS per i partecipanti del gruppo Basso Livello di Trasformazione

**6. Ti descriveresti come uno che di solito ripensa a decisioni precedenti o a comportamenti passati?**

Il 98 % (N=52) dei partecipanti del gruppo Basso Livello di Trasformazione ha risposto SI, mentre il 2 % (N= 1) dei partecipanti ha risposto NO.

**Diresti di essere una persona che riflette spesso sul significato dei suoi studi per se stesso e per la propria vita?**

Il 70% (N= 37) dei partecipanti ha risposto positivamente. Il 30 % (N= 16) ha risposto negativamente.

**Diresti di essere una persona che si mette in gioco?**

Il 98 % (N= 52) ha risposto SI, il 2 % (N= 1) ha risposto NO.

**8. Pensi che il Laboratorio del Teatro dell'Oppresso abbia contribuito al processo di messa in discussione delle tue idee, credenze e convinzioni precedenti?**

Il 96% (N= 51) dei partecipanti del gruppo Basso Livello di Trasformazione ha risposto SI. Ci sono stati due astenuti.

**Se hai risposto si, indica lungo il continuum da 1 a 10 quanto pensi che il Laboratorio di Teatro dell'oppresso abbia contribuito alla riflessione (1= nulla; 10= moltissimo).**

### **Grado di impatto del Teatro dell'oppresso**

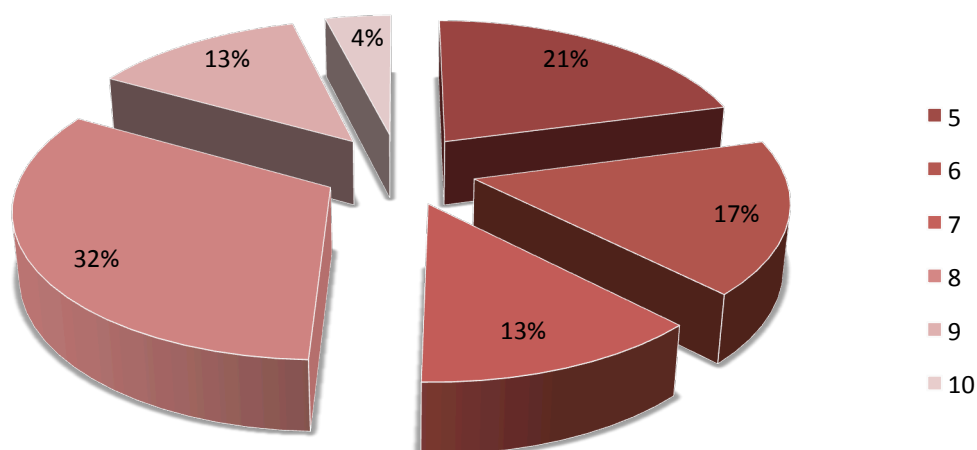


Grafico 18: Valori percentuali delle risposte date all'ottavo Item del questionario LAS per i partecipanti del gruppo Basso Livello di Trasformazione

Nel gruppo del Basso Livello di Trasformazione, il 4 % (N= 2) ha dato punteggio 10 al contributo del Laboratorio di Teatro dell'Oppresso alla riflessione e al cambiamento di prospettive; il 13 % (N= 7) ha assegnato punteggio 9, il 32 % (N= 17) ha assegnato punteggio 8, il 13% (N= 7) ha attribuito punteggio 7; il 17 % (N= 9) ha assegnato punteggio 6 e solo 21% (N= 11) ha attribuito punteggio 5, che è il punteggio medio.

In merito alle caratteristiche anagrafiche dei soggetti inseriti dell'Alto Livello di Trasformazione, possiamo osservare che il gruppo dell'Alto Livello di Trasformazione è costituito per il 81 % da donne (N= 43) e per il 19 % da uomini (N= 10).

Nel gruppo Basso Livello di Trasformazione, il 69 % (N=37) dei soggetti sono single, mentre il 6% (N= 3) sono sposati e il 25 % (N= 13) sono fidanzati.

Il loro status civile risulta così composito:

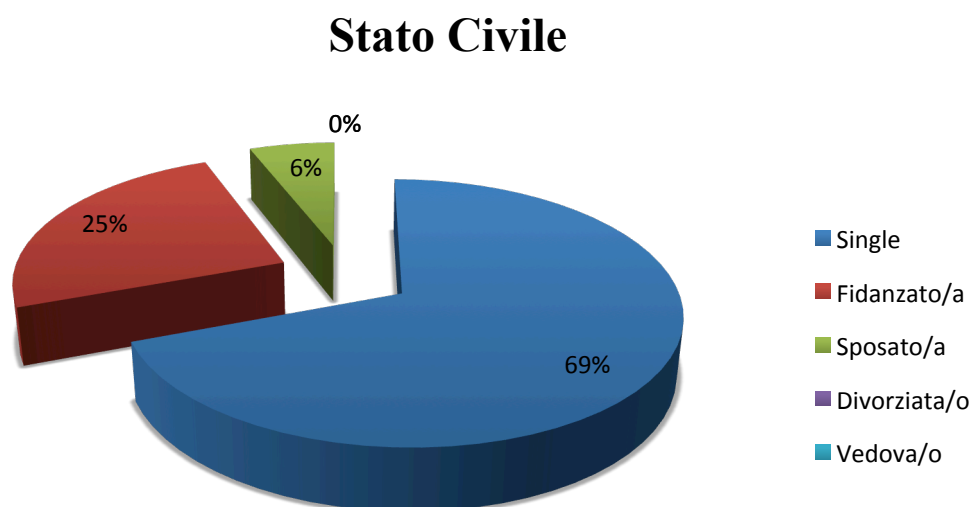


Grafico 19: Valori percentuali della divisione per stato civile per i partecipanti del gruppo Basso Livello di Trasformazione

Dall'analisi della titolarità di studio riportata alla fine del Questionario LAS (King, 2009; Romano, 2014), è stato possibile stratificare il gruppo di studenti e di docenti accomunati dalla esperienza del Teatro dell'Oppresso e dal mostrare Basso Livello di Trasformazione.

La composizione del gruppo, pertanto, è:

<b>Gruppo di Partecipanti</b>	<b>Numerosità</b>	<b>Percentuale rispetto al gruppo originario</b>	<b>Percentuale rispetto al gruppo Basso Livello di Trasformazione</b>
Studenti Laurea Triennale	21/145	14%	40%
Studenti Laurea Magistrale	8/87	9%	15%
Docenti PAS	24/100	24%	45%

Tabella 12: La divisione per grado di istruzione per i partecipanti del gruppo Basso Livello di Trasformazione

A seguito dell'analisi del questionario LAS (King, 2009) si è proceduto all'analisi delle risposte fornite al Questionario del Teatro dell'Oppresso.

**I.1. Prima dell'esperienza avevi mai studiato la tecnica del Teatro dell'Oppresso in quanto strumento di formazione?**

In merito al quesito **I.2. Prima dell'esperienza avevi mai sperimentato la tecnica del Teatro dell'Oppresso?**, il 100% dei partecipanti ha indicato di non aver mai conosciuto né sperimentato prima le tecniche del Teatro dell'Oppresso.

**I.4. Quali passaggi hai seguito nella costruzione della storia di oppressione?**

*Diciamo che si sono succeduti differenti casi di oppressione, che uscivano fuori a mano a mano che cambiava anche il differente tipo di preside e che era convinta di operare nel modo giusto per ricoprire tale funzione. E stato prima visto come la preside esercitasse oppressione sui docenti, poi come in realtà si potesse esercitare oppressione dai docenti, poi ancora come –al cambiare dei presidi, ognuno dei quali convinto in tal caso del proprio senso di autoefficacia- si estendesse l' oppressione anche verso l'esterno e quindi si arricchiva l'oppressione docente –studente, poi genitore- docente; poi personale ATA –docente; personale ATA – dirigente scolastico; ma l'oppressione ahimé si può ritrovare anche verso l'esterno del contesto scolastico e quindi assistente sociale- docente; gente esperta dell'ASL –docente; o gente dell'ASL- ragazzo e così via; quasi a volere indicare che in ogni modo il sistema oppressione- oppresso sono*

*dati imprescindibili, e sempre costanti, e quasi irrefrenabili. Quindi di fatto è un sillogismo; non si può uscire fuori dal contesto preda- predatore a meno che non si spezzi il giro alla radice, ma qual è la punta dell'iceberg.? E' in chi ha originato il sistema e come se fosse una serie numerica, ed alla fine penso che una persona che si definisce oppressa, finirà con il sentirlo fino a quando essa stessa lo considererà 'senso comune' e quindi un fatto quasi naturale nell'essere vittima prescelta, specie se dall'esterno non si capisce che ci sia in ciò qualcosa di anomalo (38 PA).*

I partecipanti del Basso Livello di Trasformazione dichiara di aver condiviso storie di oppressione estratte dalla propria esperienza personale e di aver avviato la stesura del copione della storia di oppressione condividendo le narrazioni gruppalmente.

*In gruppo abbiamo esposto le nostre idee e creato un pezzetto inerente a queste e poi abbiamo messo insieme tutto nella stesura finale (20 M).*

*Abbiamo lavorato in gruppo, scrivendo la storia per capire come volevamo rappresentare la scena, poi è venuta l'idea di rappresentare gli stati interiori con dei palloncini sulla vittima ed infine ognuno ha scelto un ruolo e scritto le proprie battute, abbiamo provato insieme e scritto il copione (47 M).*

#### **I.5. Come hai connesso le tue esperienze con la storia messa in scena?**

*La scena rappresentata era una scena vissuta realmente nei nostri contesti scolastici (13 PA).*

*Ho provato ad affidarmi ai ricordi e all'immaginazione (20 M).*

#### **I.6. Cosa ti è capitato durante il processo di messa in scena della tecnica del Teatro dell'Oppresso?**

La prima fase è sicuramente una fase esploratoria che focalizza l'attenzione sulla riflessione degli studenti sulle immagini e i ricordi che emergono al momento della richiesta di scrivere una storia di oppressione. Una fase di sviluppo e implementazione sovvienne al momento della costruzione della storia da rappresentare, tornando ripetutamente alle suggestioni e alle memorie occorse durante la prima fase esploratoria. Viene poi la rappresentazione in scena, con i vissuti emotivi che sono ancora più accentuati dalla presenza di un *audience* e dall'incertezza del debutto; vi è infine la fase di riflessione, sulle intuizioni che emergono attraverso la

riconcettualizzazione della storia di oppressione nel passaggio da una scena all'altra. *Di sentire delle forti sensazioni nell'identificarmi con un personaggio (20 M).*

**I.7. Come definiresti l'esperienza del Teatro dell'Oppresso?**

*Un'esperienza radicante, nel senso che resta dentro di sé (20 M).*

*Un'esperienza attiva e riflessiva su tematiche attuali quale appunto il bullismo (47 M).*

**I.8. Quali sono stati i momenti più pregnanti emotivamente?**

Il 98 % (N= 52) dei partecipanti ha indicato che il momento della messa in scena è stato il più pregnante emotivamente. I momenti più densi emotivamente sono *quelli della rappresentazione dei fatti e delle cose così come accadono in realtà (38 PA)* e *i commenti fatti subito dopo le rappresentazione (47 M)*. Si tratta del punto in cui la parola diventa agita, incarnata, e più alto è il livello di partecipazione e di messa in gioco richiesto.

**I.9. Che tipo di compito è il Teatro dell'Oppresso? E quali capacità richiede?**

*E' un teatro informativo così come lo sono tutte le altre forme di rappresentazioni teatrali per chi lo rappresenta e lo porta inscena; ma ha voluto essere un teatro educativo da chi ha deciso di sceglierlo per la rappresentazione. Il conductor infatti è rimasto sempre tale. Richiede almeno alta dose di concentrazione, naturalezza, rilassatezza e tolleranza (38 PA).*

*E' un compito sociale, e richiede la capacità immedesimazione anche da parte del pubblico (13 PA).*

*E' un compito di mediazione di idee e di costruzione di una scena e richiede coordinazione ma anche capacità di mettersi in gioco (20 M).*

*E' un compito di analisi e rappresentazione di scene di oppressione in cui si promuove il cambiamento e diverse rappresentazioni della realtà, mediante capacità di pensiero critico e di partecipazione attiva (47 M).* Il Teatro dell'Oppresso risulta compito che richiede messa in gioco e partecipazione per il 43% (N= 23) dei partecipanti Basso livello di Trasformazione, compito di riflessione e di analisi per il 34 % (N=18).

**I.10. Cosa cambieresti se dovessi rifare questa esperienza?**

*Il contesto nel quale si è rappresentato. Forse al di fuori del contesto universitario, in vero e proprio teatro, in una strada, non in finalit  di una preparazione di un esame (38 PA).*

*Di partecipare a questa esperienza e di ripeterla se gli   possibile (20 M).*

Il 75% (N= 40) dei partecipanti del gruppo Basso Livello di Trasformazione ha indicato nulla, due partecipanti (4%) hanno fornito dei suggerimenti al riguardo.

**I.11. Cosa consiglieresti ad un tuo collega?**

*Di utilizzare il Teatro dell'oppresso in classe per rivelare le dinamiche che sviluppano all'interno del gruppo classe (13 PA).*

*Consiglierei di personificare un ruolo secondo la sua personalit  (47 M).*

**I.12. Cosa la tecnica del Teatro dell'Oppresso ha insegnato a te in quanto studente?**

*Che in realt  tutti attingiamo dalle nostre esperienze e che comunque il di comunicazione, di socializzazione, di scambi di idee ed opinioni, di confronto salutare con quanti sconosciuti vivano la stessa esperienza (38 PA).*

*Che tutti nella vita siamo contemporaneamente oppressori ed oppressi (13 PA).*

*Mi ha insegnato ad ascoltare le mie emozioni e quelle altrui, a riflettere circa quanto appreso (20 M). Mi ha insegnato che questioni problematiche possono essere analizzate con l'azione e la partecipazione attiva, non cercando necessariamente delle risposte al problema ma riflettendovi (47 M).*

Alla domanda **II. 1 Quale funzione ha svolto il gruppo nell'esperienza?**, il 100 % dei partecipanti categorizzati nel gruppo a Basso Livello di Trasformazione ha risposto che il gruppo ha facilitato l'esperienza. Questo dato converge con il rilevamento della categoria delle **Dinamiche di gruppo e Condivisione**, presente nei diari di bordo degli Studenti di Laurea Triennale, degli Studenti di Laurea Magistrale e dei Docenti PAS. *In senso lato si   iniziato il teatro dell'oppressione gi  mentre si scriveva il copione, poich  ognuno doveva scrivere la situazione come meglio credeva dando i propri suggerimenti, ma calandoli in contesti reali (38 PA).*

*Tutti era attenti alle dinamiche della scena rappresentata (13 PA).*

*Perchè ha permesso il confronto tra diverse idee e modi di inscenare l'oppressione, talvolta anche con conflitti, ma alla fine abbiamo trovato un compromesso e credo abbiamo fatto un ottimo lavoro (20 M).*

Per il quesito numero **II.2. La conduzione della messa in scena**, il gruppo ha assunto la funzione di **Punto di riferimento con cui confrontarsi su come sviluppare la narrazione della storia di oppressione** (53% del gruppo *Basso Livello di Trasformazione*, N= 28), su **quanto emergeva dalla stesura delle storie di oppressione in termini di conoscenze** (30% del gruppo *Basso Livello di Trasformazione*, N= 16), su **quanto emergeva dalla stesura delle storie di oppressione in termini di emozioni** (34% del gruppo *Basso Livello di Trasformazione*, N= 18) e su **quanto emergeva dalla stesura delle storie di oppressione in termini di memorie** (43% del gruppo *Basso Livello di Trasformazione*, N= 23).



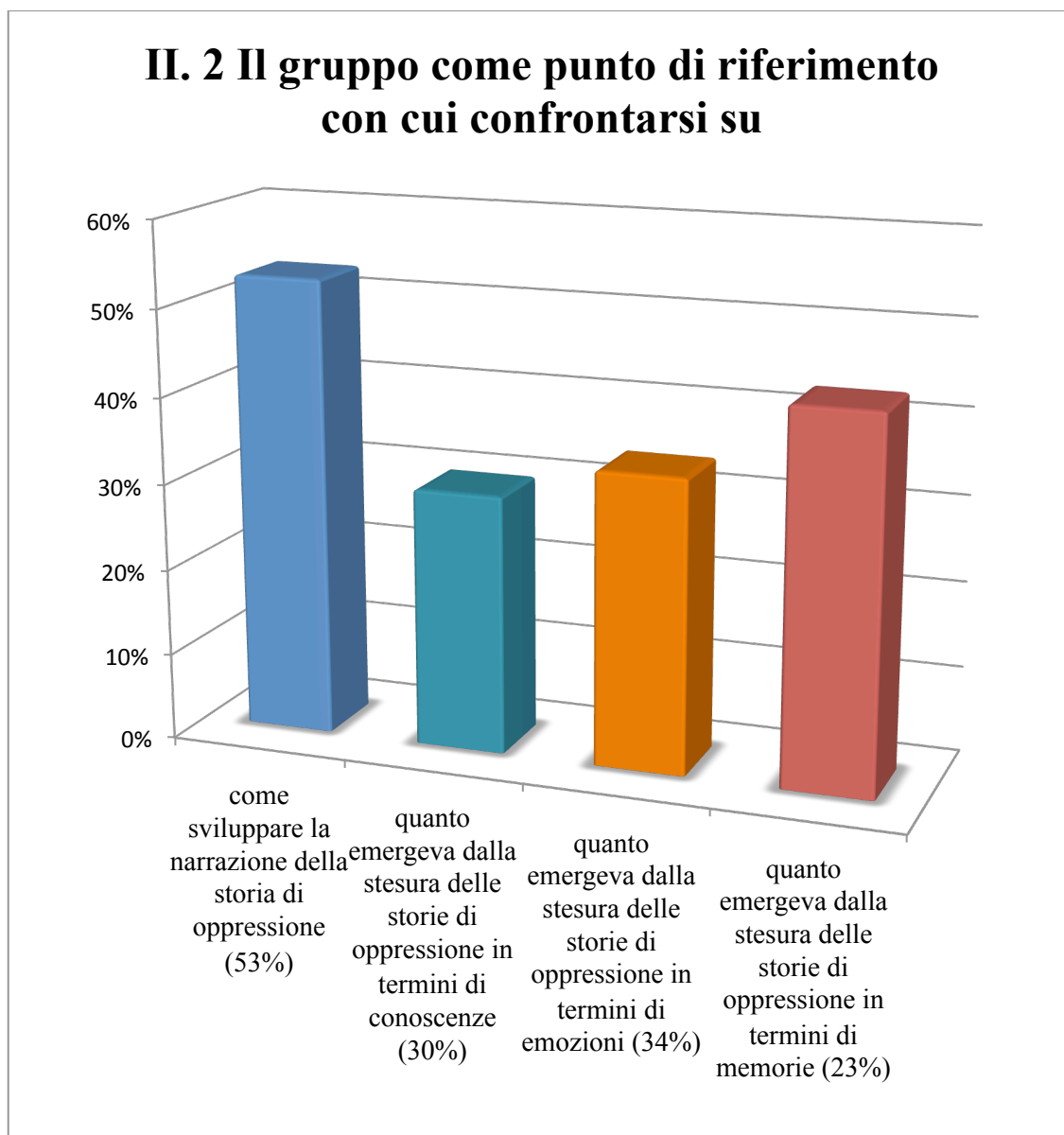


Grafico 20: Valori percentuali delle risposte all'Item II.2 del questionario sul Teatro dell'Oppresso per i partecipanti del gruppo Basso Livello di Trasformazione

La terza sezione del Questionario sul Teatro dell'Oppresso indaga la percezione soggettiva e i vissuti che sono connessi alla messa in scena.

### **III.1. Quando hai messo in scena la storia di oppressione scelta ti è capitato di associare ad essa dei ricordi?**

Il 75% (N= 40) dei soggetti del Gruppo Basso Livello di Trasformazione ha risposto SI, solo il 25% (N= 13) ha risposto NO.

**III.2. Se la risposta al quesito II.1 è SI, i ricordi erano legati al contenuto della storia?**

Il 70% (N= 37) dei partecipanti del Gruppo Basso Livello di Trasformazione ha risposto positivamente. Il 30 % (N= 16) ha risposto negativamente.

**III.3. Se la risposta al quesito II.1. è SI: i ricordi sono emersi durante la selezione delle storie da mettere in scena?**

Il 34% (N= 18) dei partecipanti del Gruppo Basso Livello di Trasformazione ha risposto positivamente. Il 66 % (N= 35) ha risposto negativamente.

**III.4. Se la risposta al quesito I.2. è SI: i ricordi emersi durante la messa in scena appartengono allo stesso contesto di ambientazione della storia di oppressione rappresentata?**

Il 74% (N= 39) dei partecipanti del Gruppo Basso Livello di Trasformazione ha risposto positivamente. Il 26 % (N= 14) ha risposto negativamente.

**III.5. La natura del ricordo emerso durante la selezione della storia di oppressione è associabile al contenuto della storia?**

Il 100 % (N= 53) dei soggetti del Gruppo Basso Livello di Trasformazione hanno risposto SI anche a questa domanda.

**III.6. La natura del ricordo emerso durante la selezione o la messa in scena della storia di oppressione è spiacevole?**

Il 64 % (N= 34) dei soggetti del Gruppo Basso Livello di Trasformazione hanno risposto SI anche a questa domanda. Il resto (N= 19, 36%) ha risposto NO.

**III.7. Altre osservazioni sulla relazione tra la storia di oppressione e i ricordi**

*I ricordi durante la stesura della scena e la sua rappresentazione, riguardavano sia la mia adolescenza in cui sono stata vittima di bullismo psicologico sia delle storie raccontate da giovani adolescenti vittime anch'essi (47 M).*

**III.8. Ricordare ti ha consentito di:**

## ***TPTO. Transformative Potential of the Theater of the Oppressed***

*Riflettere maggiormente sulle cose; soffermandosi di più su dei particolari che spesso la vita veloce non ti porta a capire. Ma soprattutto capire che è necessario riflettere sempre e comunque prima di agire e prendere una decisione; qualunque essa sia. Quindi è necessario ad ogni modo bandire l'impulsività nelle scelte e nelle decisioni che spesso possono provocare delle conseguenze anche gravi. Ma è anche vero che è necessario esplorare e farsi male con le proprie mani per crescere quindi bisogna prendere cantonate prima di arrivare ad uno scopo perché questo aiuta a capire forse ed a razionalizzare l'errore (38 PA). Mettere a fuoco alcune dinamiche (13 PA).*

*Analizzare i miei sentimenti (41 PB).*

Nel gruppo Basso Livello dei partecipanti, si osserva che la funzione del ricordare è quella di consentire il recupero di elementi autobiografici da infondere nelle storie di oppressione e di rendere possibile la focalizzazione di aspetti sino a quel momento ignorati o impliciti. Nell'analisi delle risposte all'Item III.8, ci sono state dieci mancate risposte. *Pensare a come volevo rappresentare la scena, ed ho fatto molto riferimento alla mia adolescenza (47 M).*

### **III.9. Mettere in scena la storia di oppressione ti ha consentito di:**

*Rappresentare le oppressioni quotidiane con l'intento di trovare strategie per affrontarle e possibilmente trasformarle (41 PB). Pensare a come volevo rappresentare la scena, ed ho fatto molto riferimento alla mia adolescenza (47 M). Di entrare in contatto con una realtà spiacevole ma che non può essere trascurata (20 M).*

### **III.10. Ci sono stati cambiamenti nelle tue opinioni, credenze e atteggiamenti durante o dopo l'esperienza del Teatro dell'Oppresso?**

*Cercare di controllare l'esercizio della mia autorità con gli studenti onde evitare di replicare con loro il senso di oppressione che può nascere quando si è soggetti ad una autorità superiore (13 PA).*

### **Se sì, quali? Se sì, cosa ha determinato il cambiamento?**

*Rispetto ai ruoli di oppresso e oppressore, mi sono resa conto che sono dinamiche intercambiabili e che non riguardano solo il contesto scolastico e gli amici. La rappresentazione di scene familiari in cui le dinamiche oppresso/oppressore cambiavano in base agli attori (47 M).*

### **III.13. Come avresti agito sulla scena della rappresentazione della storia di oppressione?**

La quarta sezione del Questionario sul Teatro dell'Oppresso esplora la funzione della scrittura del copione: la stesura del plot narrativo, difatti, costituisce momenti d'esordio della dinamica gruppale e avvio di processi identificativi che saranno rafforzati nella fase di *acting* e di *staging*. *In realtà con la scena dell'oppressione si indica purtroppo una situazione reale non ideale che si verifica una tantum; forse sarei stata una sentinella all'opera per indicare che quella situazione non è parte di un teatro ma è parte di una realtà quotidiana che si sperimenta purtroppo a tutti i livelli della società ed in tutti i contesti (scuola, casa, famiglia, lavoro, amicizia, amore, etc.). Probabilmente chi si sente più oppresso è anche colui che ha anche maggiori responsabilità. Maggiori sono le responsabilità più si sente di fuggire da quel senso di oppressione che si può tramutare in disimpegno morale della persona interessata nei contesti in cui si lavora, e che porta anche a stress se non è in alcun modo remunerato (38 PA).*

*Ho agito cercando il confronto con l'oppresso (20 M).*

### **IV.1. Che ruolo ha avuto la scrittura durante l'esperienza del laboratorio?**

*Ha avuto un'esperienza chiarificatrice; ha permesso di razionalizzare, ordinare mentalmente le scene da seguire e catalogare; di pianificare cosa fare e cosa no. Una sorta di scaletta necessaria a stendere il lavoro (38 PA). Ha permesso di fissare idee ed emozioni e di riflettere su di queste (20 M).*

### **IV.2. Che tipo di intervento hai operato sul testo scritto in prima battuta? (Censura, ampliamento, connessioni, collegamenti, citazioni etc., e perché)**

**Interventi sul testo scritto**      Occorrenze nei questionari      Frequenze Percentuali  
in prima battuta

<b>Collegamenti</b>	N= 19	36 %
<b>Censura</b>	/	/
<b>Citazioni</b>	/	/
<b>Ampliamento</b>	N= 13	25%
<b>Tagli</b>	N= 5	9%

<b>Improvvisazioni</b>	<b>N= 4</b>	<b>8%</b>
------------------------	-------------	-----------

Tabella 13: Le tipologie di interventi sul testo per i partecipanti del gruppo Basso Livello di Trasformazione

*Ho ridotto e ampliato alcune sezioni perché dopo una riflessione di gruppo abbiamo deciso di approfondire alcune dinamiche rispetto ad altre che risultavano ridondanti (20 M).*

*Ho fatto dei collegamenti tra esperienze personali e la storia da ideare per il copione perché volevo proporre di inscenare una parte di me (47 M).*

Tra gli interventi operati al testo ci sono collegamenti, tagli e ampliamenti che vengono apportati al copione della storia di oppressione redatta in prima battuta.

E se non avviene nessuna trasformazione?

Il gruppo di Nessuna Trasformazione è il secondo gruppo per numerosità (N=128; 38,45% del campione totale). Sono partecipanti che non descrivono un processo completo di trasformazione nei loro diari di bordo. Questi partecipanti non mostrano nessuno dei criteri per parlare dell'Apprendimento Trasformativo e hanno un punteggio di 1 PT-Index al Questionario LAS (King, 2009). Si rende necessaria una seconda distinzione tra quei partecipanti che non mostrano alcuna trasformazione e/o cambiamento (N=101; 78,91% del gruppo Nessuna Trasformazione) e quei soggetti che non mostrano una trasformazione delle prospettive di significato nei loro diari di bordo (N=27; 21,09% del gruppo Nessuna Trasformazione). Per quest'ultima minoranza, il Questionario sull'Apprendimento Trasformativo (King, 2009) conferma che c'è un'esperienza di apprendimento che può essere considerata un apprendimento trasformativo (Mezirow, 2000), ma non si riporta nei loro diari di bordo di cambiamenti o sfide nelle loro prospettive di significato.

Dall'analisi della titolarità di studio riportata alla fine del Questionario LAS (King, 2009; Romano, 2014), è stato possibile stratificare il gruppo eterogeneo di studenti e di docenti accomunati dalla esperienza del Teatro dell'Oppresso e dal non mostrare Nessuna Trasformazione.

La composizione del gruppo, pertanto, è:

<b>Gruppo di Partecipanti</b>	<b>Numerosità</b>	<b>Percentuale rispetto al gruppo</b>	<b>Percentuale rispetto al gruppo Nessuna</b>
-------------------------------	-------------------	---------------------------------------	---

		<b>originario</b>	<b>Trasformazione</b>
Studenti Laurea Triennale	58/145	40%	45%
Studenti Laurea Magistrale	28/87	32%	22%
Docenti PAS	32/100	32%	25%

Tabella 14: La divisione per grado di istruzione per i partecipanti del gruppo Nessuna Trasformazione

Per questo gruppo si è evidenziato che nei diari di bordo non emergono tracce di trasformazioni e cambiamenti nei propri modi di pensare e di agire. Si sono formulate delle ipotesi sulle ragioni delle resistenze rispetto alle trasformazioni delle prospettive di significato e si rimanda a futuri sviluppi di ricerca un approfondimento e/o una convalida di tali ipotesi.

*La sensazione che ho provato è stata strana, da una parte non volevo esser lì a recitare nel ruolo di cattiva, dall'altra volevo mettere in scena il mio copione ma dalla bocca non uscivano le parole (14 M).*

Adottando il *framework* ORID, Obiettivo, Riflessivo, Interpretativo, Decisionale (Marsick, 1990a; 2000), che viene adoperato al fine di analizzare le risposte fornite dai partecipanti della metodologia dell'Action Learning e dell'Action Learning Conversation, è possibile individuare nelle narrazioni in prima persona dei partecipanti i frammenti dei seguenti livelli:

1. Livello obiettivo – Che cosa è accaduto? Quando? Come? Perché? Cosa hanno fatto? Che risultati hanno avuto? Quali dichiarazioni o affermazioni si possono fare basandosi sui dati?
2. Livello riflessivo – Che sentimenti, che pensieri avevano i partecipanti? Quali erano gli alti e bassi emotivi? Come si sentivano? Si può esplorare il libero fluire delle idee e della immaginazione?
3. Livello interpretativo – Che significato vi attribuiscono? Che hanno imparato finora? Che cosa può significare? Si esprimono gli *insight* e i dilemma disorientanti che possono avere i partecipanti, con l'identificazione di nuovi *pattern* e nuovi significati per le proprie azioni.
4. Livello decisionale – Che cosa fanno ora? Che faranno dopo? Che cosa li trattiene dall'agire? Chi hanno bisogno di consultare? Si evidenziano proposte per gli step successivi, sviluppo di piani di azione e progettualità di nuovi ruoli.

L'utilizzo di questa griglia di analisi ha favorito l'emergenza di informazioni preziose per formulare delle ipotesi circa le caratteristiche del gruppo che non presenta Nessuna Trasformazione e i fattori che hanno potuto determinare questo risultato. Attraverso di essa è stato possibile cercare di comprendere come mai non fosse riportata alcuna trasformazione nei diari di bordo dei partecipanti categorizzati nel gruppo Nessuna Trasformazione.

Ad esempio:

*L'esperienza del Teatro dell'oppresso, tenutasi in data 16 Dicembre 2013, è stata portata avanti dagli studenti della Magistrale. Il tutto è cominciato con una rapida introduzione teorica alla tecnica del Teatro dell'oppresso, in particolare riguardo al metodo del Teatro-giornale.*

*Quest'ultimo è stato attuato tramite la drammatizzazione di un articolo di giornale riportato da tre testate giornalistiche diverse. Il tema dominante degli articoli era il femminicidio. Il primo articolo riportava una serie di dati obiettivi riguardo il fenomeno; il secondo correlava il femminicidio a varie cause (ad es. la criminalità); il terzo esponeva i provvedimenti di ordine politico e legislativo che sono stati attuati in merito. Questi articoli erano letti a voce alta da una studentessa della specialistica, la quale, insieme ai suoi colleghi, battevano i pugni sulla cattedra ritmicamente. A seguito di ciò, è stata inscenata, da tre studenti della specialistica, una situazione di vita abbastanza comune. Dapprima è stata rappresentata una telefonata tra due fidanzati, caratterizzata da una breve litigata. Il tutto era coadiuvato dalle onomatopee emesse dagli altri studenti della specialistica presenti (ad es. suoni del telefono). In seguito avveniva l'ingresso in scena della madre della fidanzata, la quale discuteva con quest'ultima riguardo la relazione col ragazzo. Infine si vede la scena dei due fidanzati che approfondiscono la questione inaugurata al telefono in macchina. I problemi si allargano anche ad altri ambiti, mettendo a fuoco i numerosi aspetti negativi presenti nella relazione. Al termine della scena, la conduttrice del gruppo, ha chiesto a noi studenti della triennale chi, per noi, fosse l'oppresso e chi l'oppressore nel contesto inscenato. Oppure veniva chiesto cosa fosse possibile fare per modificare la situazione. La prenotazione delle risposte è avvenuta tramite alzata di mano. Tutti coloro che volevano rispondere, hanno avuto modo di farlo. Ad alcuni, la conduttrice, chiedeva se volessero diventare spett-attori, partecipando da protagonisti in scena. Così si è assistito a diverse scene, perlopiù che riproponevano la situazione della discussione in macchina. Talvolta i protagonisti erano uno/a studente/essa della triennale insieme a*

*uno/a della specialistica, talvolta entrambi della triennale. Alla fine delle suddette scene, erano riproposte le domande descritte in precedenza, seppur con qualche lieve variazione di forma. Infine la conduttrice ha fatto sì che si improvvisasse una ennesima scena di discussione in macchina, con due attori della specialistica, i quali avrebbero dovuto interpretare due omosessuali. Ciò, a detta della stessa conduttrice, è stato del tutto improvvisato. Si notava, in effetti, qualche difficoltà dei protagonisti ad entrare nel personaggio. La scena è stata ripetuta una seconda volta cambiando un attore. Al seguito, oltre alle solite domande, sono state poste, sempre da parte della conduttrice, questioni riguardanti la condizione degli omosessuali e i pregiudizi legati agli stessi, in forma molto generale. L'esperienza si è conclusa con la compilazione e la consegna del consenso informato.*

*L'esperienza proposta, a mio avviso, è stata, sopra ogni cosa, formativa. Non capita tutti i giorni di poter riflettere sulle proprie questioni personali, seppur riprodotte in uno specifico contesto, interpretate da attori nei quali ci si può identificare. Soprattutto se poi si è chiamati in causa al fine di cercare di trasformare la situazione, con esito preferibilmente positivo per il soggetto. Apprezzabile è stata la scelta dei contesti di vita selezionati, che riescono a coprire la fascia relazionale più importante affettivamente, ovvero i rapporti col genitore e col partner. Il maggior punto di forza è stata la totale libertà offerta dal gruppo di lavoro di poter intervenire in qualsiasi modo, oppure di non farlo. Questo ha reso il tutto molto piacevole e ha reso possibile la libera interpretazione dell'esperienza e, allo stesso tempo, l'opportunità di viverla a pieno. Le messe in scena sono risultate spesso divertenti e spassose da guardare, e questo a volte ha distolto l'attenzione dallo scopo reale dell'incontro. Il grado di coinvolgimento è però stato elevato come non mai, confrontandolo alle altre attività di laboratorio svolte personalmente in passato (12 T).*

In questo diario di bordo, di un partecipante di sesso maschile del gruppo di Studenti di laurea Triennale, non si osservano elementi di riferimento per il Livello Interpretativo né per il Livello Decisionale: non c'è messa in discussione delle proprie credenze, cambiamento delle proprie prospettive e sviluppo e implementazione dei nuovi ruoli.

Applicando, quindi, questo riferimento concettuale e teorico, si possono esplorare le **resistenze** che si evidenziano dai diari di bordo dei partecipanti del gruppo Nessuna Trasformazione. Tali resistenze possono essere:

- Resistenze alla messa in gioco



*Non ho avuto il coraggio di alzarmi io in prima persona anche se avrei voluto (74 T).*

*L'interesse provato si è accompagnato anche ad un profondo imbarazzo, dal momento che la classe è stata invitata a partecipare attivamente al lavoro, il che mi ha impedito di esprimere considerazioni personali o di entrare in scena (9 T).*

- Resistenze al setting dell'esperienza laboratoriale

*Ero scettica nei confronti delle potenzialità di questo strumento, e scetticamente ho approcciato il convegno stesso (73 T).*

*Vi sono stati diversi elementi che hanno causato in me una forte resistenza nei confronti della tecnica (8 T).*

*La denominazione stessa inizialmente suscitò in me non poche titubanze, al punto da credere che si trattasse delle solite rappresentazioni teatrali pesanti, noiose e per nulla formative (102 T).*

- Resistenze al cambiamento dei propri schemi mentali

*Inizialmente mi è stato difficile prenderla pienamente in considerazione, in quanto io stessa avevo vissuto quell'esperienza in maniera del tutto inconsapevole e senza riflettere sulle azioni che stavo compiendo (16 T).*

- Resistenze all'emergenza di vissuti identificativi e autobiografici.

*Tale ricordo ha determinato in me una maggiore difficoltà nella messa in scena (16 M).*

*A causa di un mio trascorso di ragazzina obesa e bullizzata, quando i miei compagni mi hanno proposto di impersonare il ruolo della protagonista, ho preferito rifiutare e partecipare con il ruolo molto più modesto di narratrice (24 M).*

*Scomporre e ricomporre la situazione di oppressione vissuta dai protagonisti mi ha mostrato quanto sia difficile svincolarsi da una dinamica che si ripete continuamente e cercare di risolverla. L'oppressione è spesso latente nelle relazioni, non ci si rende conto di essere intrappolati in un meccanismo autodistruttivo dal quale non si può uscire se non riconoscendolo e impegnandosi in un processo di dialogo vero, un dialogo che implica l'ascolto e non lo scontro di due monologhi (45 T).*

*All'inizio di questo corso ero profondamente scettica, sfiduciosa in un possibile e reale cambiamento della società. Vedevo i vertici del potere troppo forti e ostacolanti, e i*

*cittadini deboli e disarmati; non credevo in una trasformazione dal basso, in mancanza di strumenti che la potessero guidare (55 M).*

Grazie alla funzione metariflessiva dei questionari e del diario di bordo, si può indagare le componenti autobiografiche emerse durante le diverse fasi del Teatro dell'Oppresso e potenziare i processi di rielaborazione e significazione dell'esperienza vissuta a partire dalla riflessione teorica: i richiami alla memoria del passato sono ricongiunti con l'azione dell'*hic et nunc*, e vengono risignificati in *après-coup* alla luce delle acquisizioni legate all'esperienza del momento. Il tempo dell'azione scenica e il tempo della stesura del diario di bordo e della somministrazione dei questionari si rifondano come intreccio di tempi che si realizzano nel tempo 2 della riflessione metacognitiva, il tempo della trasformazione anodina nel presente in cui ritorna l'oppressione rimossa o soppressa. Il passato di oppressione non è soltanto qualcosa da leggere alla luce degli strumenti riflessivi forniti con il Teatro dell'Oppresso nel presente, ma è anche la dialettica di un presente da vivere, riorganizzando le percezioni e le conoscenze precedenti (Balsamo, 2009), ristrutturando il proprio campo interpretativo, imbricato di tracce e schemi mentali preesistenti che condizionano i modi di pensare e di agire. La temporalità della messa in scena nella posteriorità appare come la rappresentazione necessaria per un'elaborazione che non riesce a svilupparsi come processualità intrapsichica e interpsichica (si voglia per l'assenza di dialogo con un interlocutore introiettato, si voglia per la necessità di figurare attraverso le risposte dell'altro, si voglia per la presenza ancora troppo reale dell'oppressore), e necessita di una seconda scena, simile ma non identica alla prima, e da cui possono derivare con evidenza destini diversi a seconda che si renda possibile una ripresa elaborativa/integrativa o che questa oscillazione si imponga al soggetto come rimando di scene fra loro inassimilabili. Nel tempo della rappresentazione del Teatro dell'oppresso l'oppressione è finalmente traducibile, leggibile attraverso la chiave di quanto è accaduto o si è reiterato. *Erano scene che io stressa in prima persona ho vissuto, ed è stato un po' comico vederle riprodotte davanti ai miei occhi, sembrava che stessi guardando in uno specchio rivolto al passato (35 T).*

*Dopo aver vissuto l'esperienza in prima persona, posso dire che sicuramente non è facile mettere in gioco se stessi in un argomento così delicato, in cui sei coinvolto totalmente (40 T).*

*Facendo un collegamento rapido tra teatro e oppresso avevo il timore che forse sarebbe uscito troppo di me, che mi sarei esposto troppo e che non avrei affrontato adeguatamente questo tipo di esperienza [...] mi aveva ammutolito (cosa sicuramente non facile da fare) le resistenze che avevo tanto serenamente abbandonato, dopo aver osservato a pieno la potenza di questo mezzo, cominciavano lentamente ad innalzarsi di nuovo timoroso che mi ritrovassi di nuovo muto, di nuovo inerme (53 M).*

Tuttavia, questa traduzione può imporsi come colpo traumatico quando è elemento che si caratterizza per la sua immobilità trascrittiva, per la sua impossibilità ad essere ripreso e rielaborato individualmente che nella coralità delle tecniche teatrali. Nell'irruzione dell'*insight* scenico possono originarsi le resistenze al cambiamento, le difese dei soggetti, che oggettivizzano la propria partecipazione rendendola circoscritta temporalmente e isolandola dall'esperienza di vita nel suo complesso. La parcellizzazione del Teatro dell'Oppresso è quanto consente ai partecipanti, ad esempio, del gruppo di *Nessuna Trasformazione* di riservarsi su un piano superficiale senza lasciarsi travolgere da una trasformazione delle proprie prospettive di significato: *perché non mi sono rispecchiata affatto in tutto ciò che è stato inscenato in quanto non mi è mai capitato di vivere una situazione di oppressione nella coppia, non ho mai oppresso e non sono mai stata oppressa (42 T).*

Riflettere sulle dinamiche gruppali nelle diverse parti della tecnica del Teatro dell'Oppresso apre la strada all'esplorare i vissuti emotivi e cognitivi legati alla dinamica del gruppo: per il gruppo di partecipanti di *Nessuna Trasformazione* c'è stato comunque un lavoro psichico. Recenti studi hanno mostrato che la connettività delle aree cerebrali non è un fenomeno statico, ma esibisce fluttuazioni spontanee nel tempo (Amico et al., 2014, p. 2). È stato dimostrato il parziale mantenimento della connettività funzionale negli stati di assenza di coscienza, riflettendo possibilmente connessioni anatomiche preservate dissociate dalle funzioni cognitive più alte (Ivi, p. 7). La corteccia posteriore cingolata sembra essere la zona di maggiore attivazione durante stati alterati di coscienza. Questo implica che i germi dell'apprendimento raccolti durante l'esperienza del Teatro dell'Oppresso potranno restare latenti e per tempo e poi fiorire successivamente. Analizzando in una visione binoculare, dall'interno e dall'esterno, i processi richiamati dall'esperienza del Teatro dell'Oppresso è possibile formulare le seguenti ipotesi del perché i diari di bordo del gruppo *Nessuna*

Trasformazione non mostrino cambiamento trasformativo e del perché i questionari LAS (King, 2009) abbiano avuto un punteggio pari a 1 al PT-Index. Il processo di assunzione del ruolo dell'altro risulta talvolta fortemente intriso di fattori emozionali che possono sfociare nel rifiuto e nell'avversione, piuttosto che nell'accoglimento del diverso da sé. Molto spesso, infatti, l'altro, che nella relazione può rendere possibile il processo di realizzazione della propria identità, è al contempo assunto come colui che la può mettere in pericolo, poiché costringe ad osservarsi, a mettersi in discussione, a modificare il proprio modo di essere, diventando l'immagine del possibile interno. Le tecniche del Teatro dell'Oppresso sono quindi atte a favorire la comprensione del comportamento degli altri e la liberazione spontanea e creativa di ostilità e aggressività.

**126 T:** *Delusa dalla constatazione di quanto sia difficile per ognuno di noi mettere in discussione se stessi; siamo così abituati a poggiare sulle nostre comode sicurezze e a scaricare responsabilità su chi ci sta intorno, a partire da amici, familiari, fino ad allargarci sempre più, che nemmeno quando ci vien data l'occasione di abbandonare qualche illusione riusciamo a cogliere l'opportunità. Talmente non ci risulta concepibile, né pensabile. [...] Io stessa, osservando la continua manifestazione di ego concentrati su di sé che parlavano e agivano sul palco, divenivo consapevole di quante resistenze portassi dentro di me e di come queste, in molte occasioni avessero compromesso relazioni ed esperienze.*

Perché alcune persone non cambiano? La teoria della trasformazione delle prospettive elaborata da Mezirow (2000; Federighi, 1997) aspira a proporsi in quanto teoria generale dei processi formativi in età adulta: essa ha «come sua chiave di volta la tesi che la strutturazione del pensiero ha luogo a partire dall'esperienza. Mezirow sostiene che ogni essere umano funziona all'interno di un sistema di significati, di complesse e dinamiche strutture di credenze, teorie e assunzioni psicoculturali. Questo sistema di significati funziona come un filtro attraverso cui l'esperienza personale è mediata e interpretata. Mentre queste strutture organizzano la nostra esperienza e la rendono coerente, esse, in qualche misura, distorcono e limitano la percezione attraverso ciò che Mezirow chiama *habits of expectation* da esse prodotte» (Federighi, 1997, p. 40). Il fine ultimo dell'approccio di Mezirow è indicato nella conquista del «modo attraverso cui noi possiamo controllare la nostra esperienza piuttosto che essere controllati da essa» (*Ibidem*). Le ipotesi che possono essere formulate sul perché alcuni partecipanti

appartenenti ai tre gruppi, studenti di laurea magistrale, studenti di laurea triennale e docenti, non cambino sono da contestualizzarsi rispetto alle caratteristiche individuali, quali resistenze e difficoltà nel mettersi in gioco e nel porre in discussione le proprie credenze: *Ecco perchè non mi sono mai offerta per risolvere la situazione di oppressione in aula, so che forse non mi sono messa in discussione come avrei dovuto, ma non mi andava né di ricordare, né di trovarmi in una situazione simile (23 M)*. Inoltre, possono entrare in gioco fattori sociali, quali pressioni esterne, a cui si è già stati sottoposti in passato o a cui si è sottoposti nell'*hic et nunc* dell'esperienza, e che limitano il grado di coinvolgimento nell'esperienza del Teatro dell'Oppresso, rispetto a fattori psicoevolutivi, soprattutto per quanto riguarda il gruppo con media di età più bassa, quello degli studenti della laurea triennale. In quest'ultimo caso, l'immaturo e progressivo assestamento identitario e professionale non predispone al cambiamento delle prospettive di significato, perché si è ancora alla ricerca di chi si è e di chi si vorrebbe diventare.

*Questo perché sento di essere abbastanza timida quando si tratta di parlare in pubblico, dinanzi a tante persone che mi fissano [...] Questa volta non mi aspettavo di partecipare né ne avevo voglia. Non è stata una piacevole esperienza (31 M)*.

Del resto, la «mancata attivazione del potenziale formativo del contesto dipende dalla capacità del soggetto e dalle interazioni tra il soggetto e la situazione in cui è chiamato ad operare. Tali interazioni hanno tre caratteristiche di fondo:

- le decisioni dell'individuo di impegnarsi in processi di apprendimento sono orientate dal contesto, ma sono formulate a partire dalle caratteristiche individuali, dai valori, dalle storie di vita personali, dagli stili di apprendimento frutto delle precedenti esperienze di vita e di lavoro. Questo spiega la diversità dei risultati, a seconda delle persone interessate;
- la partecipazione degli individui è attiva e comporta dinamici processi di negoziazione anche in situazioni ad alto potenziale formativo. Sono la ricerca di senso, la valutazione della rilevanza e della coerenza con i propri valori, interessi e progetti di vita a produrre il livello di impegno di ciascun individuo. L'assenza può portare ad una profonda perdita di identità rispetto ai valori ed alle pratiche lavorative dell'organizzazione di appartenenza, al rifiuto dell'azione proposta. Questo significa che anche nelle azioni formative a più

alto potenziale è necessaria la cura dei processi individuali di negoziazione che determinano la qualità della partecipazione;

- la qualità dei risultati in termini di crescita dell'individuo è però fortemente influenzata dalla qualità di *affordance* e regole presenti [...] e nell'azione in cui gli individui sono chiamati ad operare» (Federighi, 2015, pp. 110-111).

*All'inizio abbiamo avuto diverse difficoltà; [...] Dopo il primo incontro mi sentivo frustrata, poiché le voci e le proposte si accavallavano, non tutti erano disposti al compromesso, e mi sono chiesta come avremmo trovato un accordo. [...] Non sono stata felice di farlo, anche se avevo già assistito al teatro dell'oppresso ero confusa, non avevo pensato ad un modo per risolvere la situazione di oppressione, o in quale scena volevo introdurmi (48 M).*

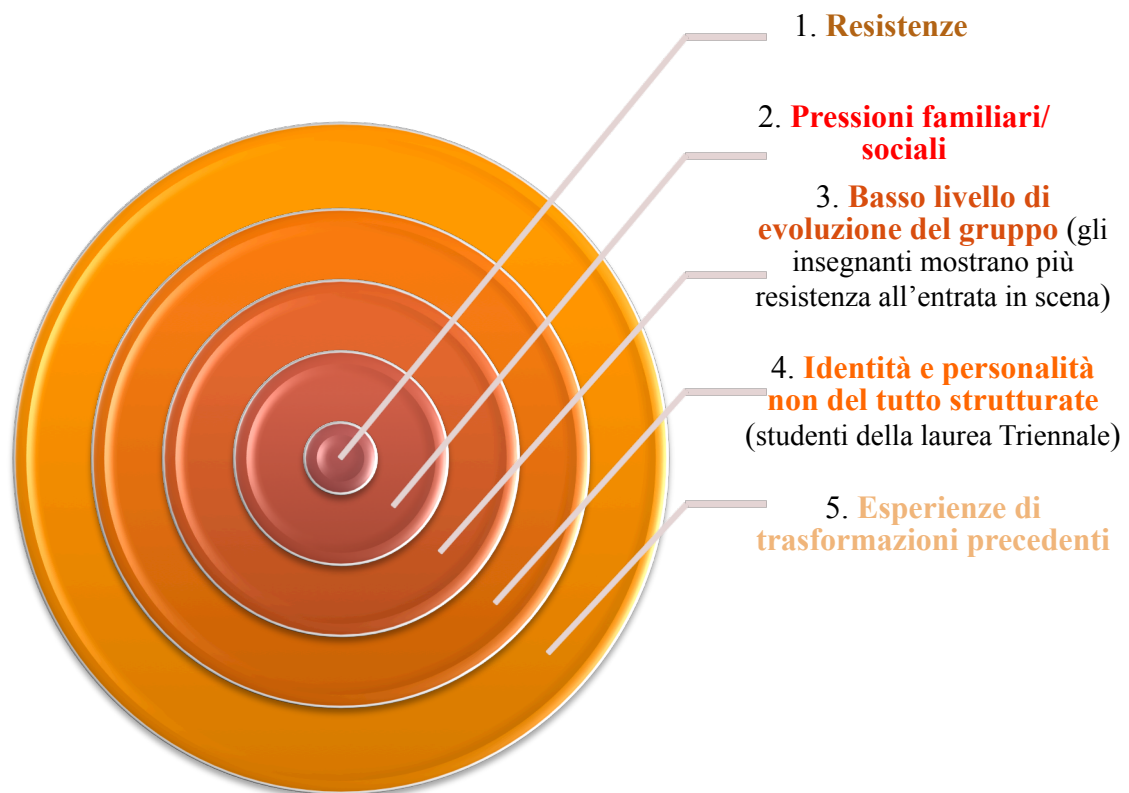


Figura 6: Fattori ipotetici ostacolanti l'esperienza di trasformazione nei partecipanti

Ancora più significativa è la scelta della metafora per descrivere il Teatro dell'Oppresso. La metafora (Evola, 2008), secondo la teoria della metafora concettuale (Lakoff, Johnson, 2003), è un modo di rappresentare ed organizzare il nostro mondo,

piuttosto che strumento semplicemente decorativo del linguaggio avente un ruolo puramente comunicativo. La metafora, quindi, non è un congegno puramente poetico. Essa serve a concretizzare e sostanziare i concetti più astratti. La metafora è una forma di pensiero che detiene il potere di strutturare la nostra percezione allo scopo di essere in grado di effettuare operazioni concettuali (Lakoff, Johnson, 1999, p. 4). Le espressioni metaforiche sono strumenti cognitivi che permettono di schedare e categorizzare nella lingua la nostra esperienza, realizzazioni linguistiche di strutture significazionali mentali. La struttura semantica della metafora (quella che attiene ai significati convenzionali che si trovano, ad esempio, nelle parole) è essenzialmente una struttura concettuale (presente, cioè, nelle menti dei parlanti, e non nell'oggetto di per sé) ed è, dunque, *embodied*. Un parlante rappresenta i significati nella sua mente attraverso la conoscenza enciclopedica di tutte le sue esperienze individuali e sociali, e il linguaggio non è qualcosa che si trova nel cervello, ma nella pragmaticità delle relazioni sociali e dei mondi culturali in cui è immerso il parlante. Il modo in cui si pensa influenza il modo in cui si parla e viceversa, anche il modo in cui si parla può influenzare il modo non solo di pensare, ma anche di agire (Evola, 2008). Le metafore dei partecipanti, pertanto, sono schemi di azione, oltre che di interpretazione e di significazione del processo di trasformazione esperito. Le metafore «transform memory into a principle of continuity in experience. You are able to reach back and find out (especially when you shape your narratives, tell your stories) how understandings are made possible by art experiences that help you identify the themes, to articulate the hidden moments of your lives» (Greene, 2001, p. 103).

La struttura delle metafore segue un modello referenziale, come l'attivare insieme e sorreggere due pensieri di cose differenti attraverso un'unica parola, o una frase, il cui significato è il risultante della loro interazione. L'essenza della metafora è comprendere e inerire ad un tipo di cose in termini di un altro tipo di cose (Lake, 2013, p. 31). La metafora elargisce un'articolazione all'immaginazione unendo schemi personali con esperienza presente, attraverso la sua dischiusura di *pattern*, relazioni, ombre e luci, e sottofondi sonori che sono totalmente inaspettati, qualcosa di nuovo in una modalità meravigliosa (Greene, 2001, p. 154). Nella metafora l'altro, lo strano e l'estraneo può essere concettualizzato in un sistema referenziale e immaginativo. «What makes us uniquely human is an unconscious metaphoric process. Unconscious autobiographical memory, the memory of the self and its intentions, is constantly recontextualized, and

the link between conscious experience and unconscious memory is provided by metaphor» (Lake, 2013, p. 54). La metafora è un fenomeno neurale, laddove le reti neurali, da un punto di vista concettuale, sono create nel cervello dalla combinazione di memorie inconsce ed esperienza attraverso connessioni metaforiche. Conseguentemente la metafora è tangibile, connettore psicologico dell'inconscio e del conscio, del nuovo e del vecchio, del mentale e del fisico, grazie ai mezzi del visuale, verbale, somatico e dell'orale. La formazione della metafora è intrinsecamente multimodale, laddove intercetta *input* chinestetici, sensoriali e visuali. Nella fase di *problem-solving* attraverso la rappresentazione scenica nuove connessioni sono formate (Lake, 2013, p. 55).

Le metafore riportate dai partecipanti dei gruppi ad Alto livello di Trasformazione e a Basso Livello di Trasformazione possono essere suddivise in differenti categorie:

1. elementi naturali: *Pioggia a ciel sereno (20 PA). Questa esperienza per me è stata come se stessi sotto ad una montagna altissima. La guardo dal basso e mi appare irraggiungibile. Ma man mano che la scavalco, nonostante neve, freddo, bufere, mi appare più vicino il traguardo e quindi meno impossibile. Non se effettivamente in cima ci sia arrivato, ma almeno mi sono messo in gioco e ci ho provato (21 M). Un alveare, dove tutte le api collaborano in modo attivo per il bene comune (21 PA).*

*È come un albero le cui radici lo alimentano e ne costituiscono le fondamenta. Con il teatro si apre all'esterno il mondo interiore (41 PB).*

2. danza e palcoscenico: *Se dovessi descrivere con una metafora l'esperienza del Teatro dell'Oppresso sceglierei l'immagine di un dramma, un dramma sociale nel suo ciclo perpetuo tra fratture e riaggiustamenti, insiti in ogni processo di crisi. Il dramma sociale rivela la violazione del codice normativo del vivere quotidiano e al contempo la ricerca di una storia alternativa che gli dia giustizia; rivela gerarchie e diversità sotto forma di opposizioni non comunicanti eppure implicitamente classificatorie dell'ordine e del tessuto sociale. E allora si urla una soluzione, una soluzione di compensazione alle crepe attraverso una riconciliazione e presa di coscienza che segnino il momento del mutamento da uno status sociale ad un altro che chiede la sua pace (2 M).*

*Come l'improvvisazione di un balletto di danza moderno con passi, prese e salti, l'esperienza del teatro sembrava l'aggiunta di ogni piccolo passo fatto al momento che cambiava la posizione ed espressione della ballerina e lo spettacolo quando un gruppo*



*di ballerini si incontrano (47 M). È stato come ascoltare una canzone che ti coinvolge e ti fa sentire protagonista della trama anche solo con l'immaginazione (2 T).*

3. movimento: **51 M**: *Come dei palloncini neri e colorati che volano verso il cielo. Neri per indicare lo stato d'animo dell'oppresso ma anche colorati che indicano la guarigione e il perdono. 1 M*: *Un guanto lanciato in segno di sfida che, sfiorando la persona da affrontare, crea simbolicamente i presupposti per lo scontro risolutivo e liberatorio. Un calderone che ribolle su di un fuoco (125 T).*

*Si potrebbe "trasportare" il teatro dell'oppresso ad un'aula di scuola in cui gli attori-spettatori sono gli alunni e il jolly il docente. Il jolly non è un "direttore di scena", ma colui che promuove la discussione. O anche si potrebbe pensare ad una figura geometrica, ad esempio una piramide a più livelli, in cui alla base ci sono gli oppressi, al centro la figura del jolly e all'apice gli oppressori. Questo perché il vertice della piramide che è il punto che sta al livello più alto sta a rappresentare chi esercita potere e la base, che è il livello più basso, quelli che "subiscono" questo potere (40 PB).*

Il formando è messo, quindi, in condizione di sviluppare consapevolezza delle mosse cognitive che ha messo in atto per approcciarsi al Teatro dell'Oppresso, capacità di auto-osservazione e di messa in gioco, capacità di analisi e ricostruzione del percorso di oppressione. Da ciò deriva la presa di consapevolezza degli accadimenti (errori, scoperte, rivelazioni, ecc.) avvenuti nel corso della propria storia, attuando un confronto tra prima e dopo l'esperienza del Teatro dell'Oppresso, dichiarando quali sono le opportunità che lo strumento ha offerto per avere nuovi occhi e nuove lenti con cui guardare se stesso e gli altri. Si cerca, quindi, di superare il *gap* formativo tra il dentro e il fuori la scuola, smantellando e opponendosi a interessi privati e rimettendo in gioco assetti pubblici e dimensioni private. Nel Teatro dell'Oppresso gli educatori sono avvocati ad educare la speranza, coltivare l'immaginazione radicale, «politicizzare le possibilità» (Lake, 2013, p. XIV), trattare con gli aspetti di vita indefiniti e problematici, trascendere le frontiere dell'indagine, trasgredire l'ortodossia e il dogma, ricercare le narrazioni silenti o irrapresentate o irrapresentabili, individuali e collettive, e combattere ogni forma di oppressione, repressione, soppressione reinvigorendo le capacità di creatività intellettuale, per l'esistenza di tutti. L'immaginazione è rottura del preconosciuto, del prenoetico, per allontanarsi dalle distinzioni familiari e consuete. L'immaginazione è discontinuità con quanto fisso e fissato, finito, è quello che Dewey

definisce «the conscious adjustment of the new and the old» (Lake, 2013, p. 2), è la risignificazione delle esperienze passate nella contestualità e situatività del momento presente, che consente di dare uno sguardo non solo a quanto è già stato, ma soprattutto a quanto non è ancora. Il Teatro dell'Oppresso coinvolge la persona in tutto il suo essere, nella sua corporeità, la costringe a scendere in campo e a sporcarsi le mani. Il tipo di immaginazione che stimola integra dimensioni cognitive, fisiche, emozionali, affettive e significazionali. L'abilità a riflettere e a catturare le immagini, ristrutturandole alla luce di prospettive di significato più inclusive, differenzianti e aperte è ciò che favorisce il sorgere della coscienza critica, e lo sviluppo di un nuovo modo di percepire la realtà. L'immaginazione restituisce nel processo di coscientizzazione la speranza di poter resistere all'ordine presente e di poter andare al di là dei vincoli, in una modalità vibrante di stare al mondo, perché in continua tensione verso nuove opportunità. L'immaginazione riflessiva è l'immaginazione che non coglie determinismi nella storia di ciascuno come nella storia collettiva, ma possibilità, che rifiuta il linguaggio dell'oppressione e della censura, per trasformare dall'interno. Il modo più efficace di instillare coscienza critica è attraverso l'interazione con la realtà: è nella pratica che si concretizza la trasformazione, non nell'astrazione teoretica né nella illusorietà dell'attesa risolutiva. La prassi richiede più che nuovi occhi per guardare alle cose: richiede una riflessione ed un'azione che abbatte le separazioni tra noi e gli altri. Si ha sempre qualcosa da imparare dagli altri. Nella propria incompletezza e infinitezza come esseri umani c'è tutta la magia dell'apertura al mondo, del processo emancipatorio, che si esprime in un atto creativo e immaginativo di critica comprensione della realtà. «The knowledge of earlier knowledge, gained by the learners as a result of analyzing praxis in its social contexts, opens to them the possibility of a new knowledge. The new knowledge reveals the reason for being that is behind the facts, thus demythologizing the false interpretations of these same facts. Thus there is no longer any separation between thought-language and objective reality. The reading of a text now demands a reading within the social context to which it refers» (Freire, Macedo, 1987, p. 157).

**11 PA:** *entrare sul palco agli attori per cercare, con il proprio punto di vista e le proprie idee, di risolvere il “conflitto dell'oppressione” che viene messo in scena. Interpretare “l'altro”, dividerne o rigettarne le scelte, analizzare i comportamenti e cercare di capirli e non in ultimo di risolverli. [...] Questo può portare a cambiare il*

*nostro modo di pensare [...] ben venga il Teatro dell'Oppresso se mi permette di vedere le cose da un nuovo punto di vista, se mi permette di capire perché una persona agisce in un certo modo, se mi fa comprenderne le motivazioni, se mi fa discutere (anche animatamente) con un mio superiore, un mio collega, un mio alunno e mi fa aprire una breccia nel suo modo di pensare e mi permette di presentargli la questione in modo diverso.*

**18 PB:** *Allora chi è l'oppresso? Tutti lo siamo...e non è giusto lasciarsi andare al disimpegno morale di ogni categoria, bisogna impegnarsi, riflettere, guardare l'ALTRO...la solidarietà ci può salvare...non cambieremo il mondo...MA E' UN BUON INIZIO!!!*

**102 T:** *La presa di coscienza completa in quel momento del ruolo di oppresso che, tendenzialmente, ho rivestito a mia volta nel rapporto di coppia mi ha molto toccata [...] mi permettesse anche dopo di riflettere sul fatto che l'oppressione ci riguarda molto più da vicino di quanto pensassimo e che imperversa proprio in quelle relazioni in cui siamo coinvolti quotidianamente. [...] quest'ultimo punto toccato, quello della 'consapevolezza come inizio di cambiamento' ha rappresentato per me un momento emotivamente davvero pregnante e di grande insegnamento per la vita.*

*Come diceva De Filippo Per fare buon teatro bisogna rendere la vita difficile all'attore. Il teatro come metafora per indicare la vita quotidiana come luogo in cui l'individuo "mette in scena" comportamenti e immagini di sé stesso nell'interazione con gli altri individui. Infatti il teatro è la capacità che ogni uomo ha di osservarsi in azione, in attività. Più semplicemente: l'essere umano è teatro (2 PB).*

Dal nominare e categorizzare la posizione cognitiva necessaria alla realizzazione del compito deriva la denominazione e l'analisi delle proprie azioni e dei vincoli che queste incontrano nel loro svolgimento: come nel Teatro dell'Oppresso, così anche nella vita ordinaria, tutti hanno la possibilità di dare un nome ai muri che opprimono e ad immaginarsi in orizzonti espansi del proprio essere. Analizzare, interpretare e dare senso e significato alle proprie azioni per poi dire cosa ha funzionato e cosa no, ritornare sull'esperienza per riflettere sono tutti *step* del processo del Teatro dell'Oppresso, dove ciò che conta non è solo il prodotto, ma anche il percorso, e dove alla sola azione segue imprescindibilmente la trasformazione di ogni situazione di

oppressione da una scena all'altra. Non esistono le procedure corrette, non esiste la soluzione già pronta o la cassetta degli attrezzi, ma il riflettere sul valore formativo dell'esperienza, l'esplorare la dimensione gruppale e il focalizzare il senso di appartenenza al gruppo sono delle tracce di pensiero che seguono il cammino della speranza.

### *3.2. La convalida dei partecipanti: il questionario finale*

L'analisi dei dati qualitativi e quantitativi condotta non ha mai cercato di vivisezionare il cuore di un'esperienza, anzi di una pluralità di esperienze, che si incentrano sulla passione e sulla percezione soggettiva dei partecipanti. Il processo di ricerca è stato un processo di ricorsività in cui continuamente si è tornato ai dati, anche dopo averli categorizzati ed etichettati, dopo averne analizzato frequenze, al fine di non perdere mai il senso della ricerca stessa: trasformare raccontando di una trasformazione. Per questo i risultati della ricerca sono stati condivisi con il questionario di convalida dei partecipanti, realizzato attraverso lo strumento di Google Form e inviato ai 332 partecipanti. Sono stati completati 34 questionari, pari a poco più del 10 % del campione totale della ricerca. Il risultato è di per sé significativo, non da un punto di vista statistico, ma da un punto di vista della costruzione del senso del percorso della ricerca.

Qui di seguito si osserva la Tabella con le medie delle risposte date agli item del questionario di convalida:

		Nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo					Media	Dev. Standard
I. Tipologia dell'esperienza	Rivedere le proprie prospettive di significato	1	1	5	15	11	4,03	0,94
	Esperienza formativa	4	10	9	8	2	2,82	1,11
	Espressione curriculare	1	2	8	13	9	3,82	1,00
	Assimilabile ad altre esperienze curriculari	1	1	5	11	15	4,15	0,99
II. Percezione del Cambiamento	Cambiamento dei modi di apprendere	2	3	9	10	9	3,64	1,15
	Modifica delle opinioni e delle	1	2	2	16	12	4,09	0,96

***TPTO. Transformative Potential of the Theater of the Oppressed***

	credenze							
	Modifica degli atteggiamenti verso gli altri	2	2	3	9	17	4,12	1,17
III. Percezione dell'esperienza attivata	Costruzione della conoscenza	1	0	4	13	15	4,24	0,89
	Emancipazione da vincoli sociali	1	0	13	10	9	3,79	0,95
	Democratizzazione relazione docente-discente	1	3	11	13	5	3,55	0,96
	Capacità di comprensione della realtà	1	3	8	14	7	3,70	1,00
	Svelare l'oppressione implicita	2	4	7	15	5	3,52	1,08
	Capacità critica	4	3	10	11	5	3,30	1,19
IV. Finalità del teatro dell'Oppresso	Protagonisti del TdO come soggetti di conoscenza	1	2	3	15	12	4,06	0,98
	Promozione della riflessione	2	5	2	11	13	3,85	1,26
	Demistificare la realtà	2	6	5	14	6	3,48	1,16
	Conoscenza delle forze di potere	2	7	9	12	3	3,21	1,07
V. Caratteristiche del TdO	Apprendimento esperienziale	2	3	10	12	6	3,52	1,08
	Potere della rappresentazione scenica	1	5	5	8	14	3,88	1,20
	Coinvolgimento emotivo	3	2	3	13	12	3,88	1,22
	Dinamica grupppale	1	0	1	10	21	4,52	0,82
VI. Processi formativi e trasformativi del Teatro dell'Oppresso	Incidere sulla formazione	1	4	9	10	9	3,67	1,09
	Comprensione più profonda di sè e gli altri	2	2	6	13	10	3,82	1,11
	Visione del mondo più ampia	1	1	9	7	15	4,03	1,06
	Sviluppo di pattern di azioni differenti	1	0	2	6	24	4,58	0,85
	Cambiamento olistico	1	0	1	8	23	4,58	0,82

Tabella 15: Le frequenze delle risposte al questionario di convalida

Si riportano i risultati delle risposte fornite al Questionario di Convalida suddivise per Item e per area indagata:

## **I. Tipologia dell'esperienza**

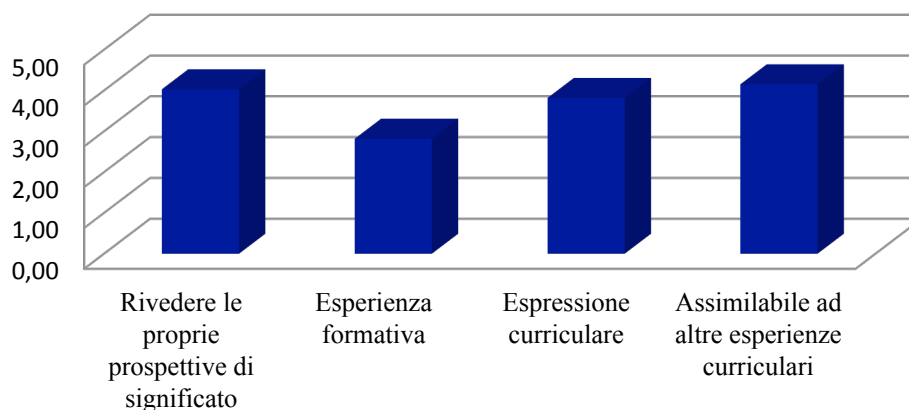


Grafico 21: Rappresentazione grafica delle risposte fornite al primo Item del questionario di convalida

Cosa emerge dai dati?

Per prima cosa tutti i dati sono “positivi”, ossia concordano con le domande e le affermazioni fatte nel questionario. Quasi tutte le risposte agli item superano il valore di 3: unica eccezione è rappresentata dalle risposte all’item che chiede se il Teatro dell’Oppresso è un’esperienza formativa. Tuttavia, possiamo notare delle differenze nell’intensità della risposta, ossia risposte dove il consenso è molto alto e risposte dove il consenso è più generico.

## **II. Percezione del Cambiamento**

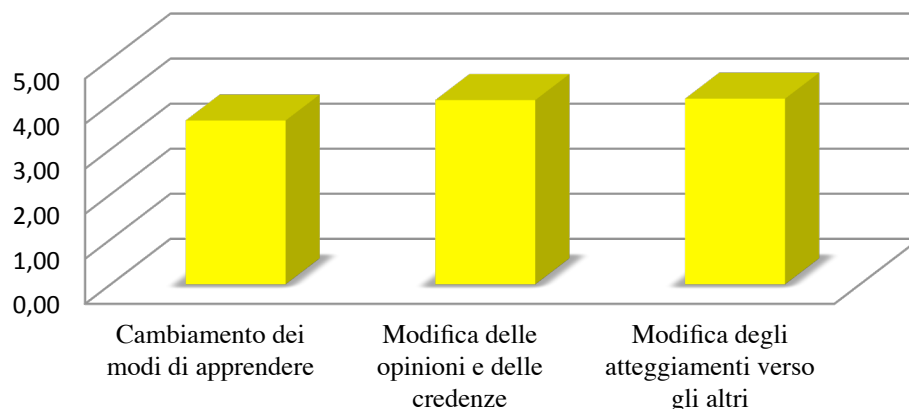


Grafico 22: Rappresentazione grafica delle risposte fornite al secondo Item del questionario di convalida

I commenti al secondo Item sull'esplorazione della Percezione del Cambiamento sono concentrati su cosa cambia durante l'esperienza e al termine dell'esperienza laboratoriale del Teatro dell'Oppresso. I partecipanti riportano di aver *imparato a guardare le situazioni da prospettive differenti (5 N)*, *partecipato a vari incontri extrauniversitari che hanno avuto come oggetto il teatro dell'oppresso. Ho incontrato tante belle persone che mi hanno insegnato a essere più spontaneo e meno rigido. Il teatro dell'oppresso ha permesso questa esperienza (7 N)* e che *si sono estese le prospettive di sviluppo dei rapporti (10 N)*. Le riflessioni che ne derivano sono esse stesse esercizio di pensiero critico anche a distanza di tempo, che permette una valutazione della durata oltre che della portata degli effetti dell'esperienza del Teatro dell'Oppresso sugli abiti mentali dei soggetti: *Ho potuto imparare che si può agire in un modo ma anche in mille altri, ho potuto imparare a conoscere maggiormente i processi psichici e cognitivi attraverso i quali emetto giudizi e averne maggiore controllo, mi sono sentita perturbata e ho imparato a mettermi in discussione e a mettere in discussione le mie credenze e ciò che sembra ovvio o che ciò che la società ci induce a credere sia ovvio (14 N)*; *ho imparato ad avere uno sguardo più ampio e flessibile circa la realtà, nonché ad interrogarmi sul perchè le persone agiscano in determinati modi, in determinate circostanze (20 N)* e *ho visto con occhi critici ciò che vedevo come scontato o che non avesse altre alternative. ho riflettuto (23 N)*. Ho *imparato a riflettere di più, ad agire di più dopo aver riflettuto costruttivamente sul da farsi (31 N)*.

### III. Percezione dell'esperienza attivata

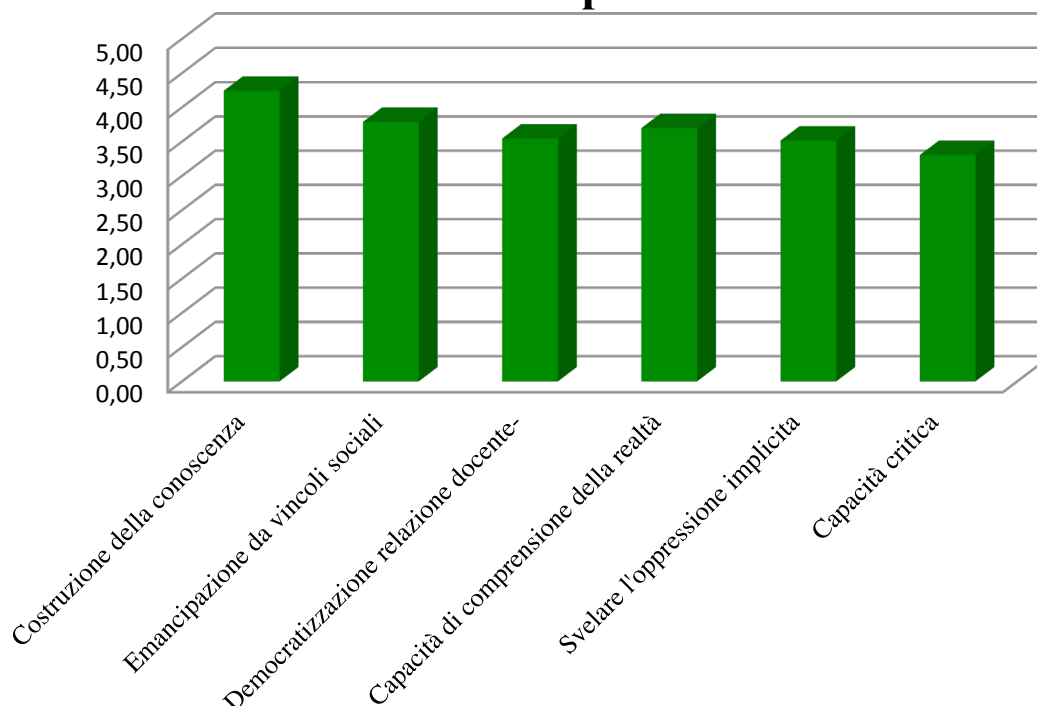


Grafico 23: Rappresentazione grafica delle risposte fornite al terzo Item del questionario di convalida

I soggetti che hanno risposto al questionario di convalida vedono lo strumento del Teatro dell'Oppresso come pratica curriculare di stampo laboratoriale (4,15 di media), meno come esperienza formativa (2,82 di media). Questo dato può essere motivato dal fatto che per gli studenti e i docenti l'esperienza del Teatro dell'Oppresso nasce come esperienza laboratoriale che si affianca ad un corso curriculare (Pedagogia dei processi di apprendimento e Pedagogia Sociale).

Quali fenomeni attiva il Teatro dell'Oppresso?

Il Teatro dell'Oppresso è esercizio di pensiero critico, attivando *riflessione, decostruzione/ricostruzione, ri-significazione (5 N)*, *riflessione sui vincoli sociali, sulle rappresentazioni sociali, sulle costruzioni di spiegazioni di fenomeni sociali proprie ed altrui (20 N)*, *consapevolezza, capacità critiche (31 N)*. Stimolando *confronto, conoscenza, empatia (7 N)*, il Teatro dell'Oppresso *induce a riflettere sull'esperienza, apprendimento condiviso, democratizzazione dei valori, crisi riguardo a verità assolute, messa in discussione personale, bellissima esperienza (14 N)* e *potrebbe configurarsi come un'attività ricreativa o come un'esperienza di forte cambiamento o di riflessione su dinamiche proprie o, in visione allargata, su dinamiche che osserviamo*



*intorno a noi (18 N), portando alla liberazione dai pregiudizi, luoghi comuni, schemi mentali (26 N) e alla costruzione della conoscenza, emancipazione dai vincoli sociali, democratizzazione della relazione docente-studenti (32 N).*

L'elemento che più viene condiviso è la natura gruppale della pratica (media 4,52) così come la capacità di sviluppare *pattern* di azioni e determinare un cambiamento olistico (entrambi con una media di 4,58 e con 24 e 23 frequenze rispettivamente per la risposta *Molto d'accordo*).

#### **IV. Finalità del teatro dell'Oppresso**

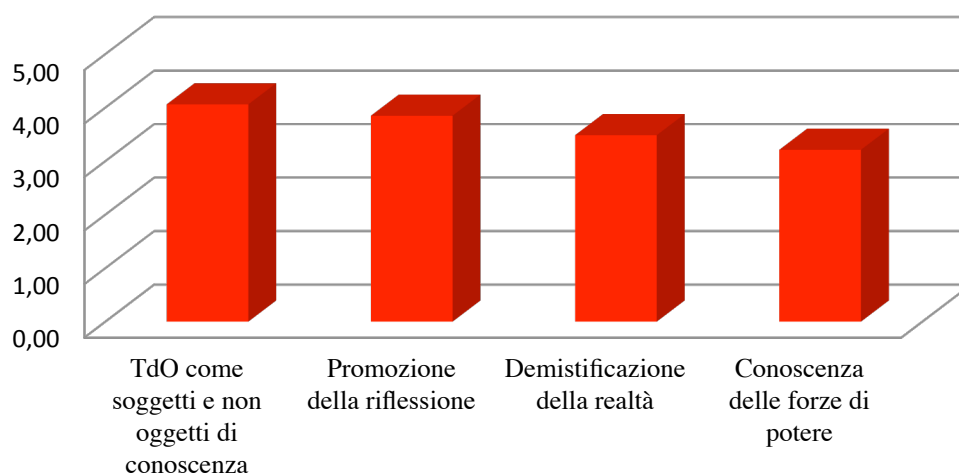


Grafico 24: Rappresentazione grafica delle risposte fornite al quarto Item del questionario di convalida

Dall'analisi delle risposte emerge che la pratica del Teatro dell'Oppresso viene letta con l'essenza con cui è nata: nella percezione di coloro che hanno risposto viene massimizzato il ruolo di conoscenza delle forze di potere (media 3,21) e di rovesciamento della realtà (3,48 di media) e la capacità di svelare l'oppressione implicita (3,52). Il Teatro dell'Oppresso risulta quindi luogo dove mettere in atto l'azione intenzionalmente trasformativa che produce lo sviluppo intellettuale «contestualmente al cambiamento delle condizioni educative in cui il soggetto vive» (Federighi, 1997, p. 45). Il Teatro dell'Oppresso si propone, pertanto, come pratica educativa che coniuga l'apprendimento e la produzione di nuove conoscenze con l'azione che i partecipanti possono porre in essere per la soluzione dei propri problemi, in tutti gli ambiti di vita. Gli studenti partecipanti all'esperienza del Teatro

dell'Oppresso, studenti della laurea triennale in Scienze e Tecniche Psicologiche e studenti della laurea magistrale in Psicologia Dinamica, Clinica e di Comunità dell'Università degli Studi di Napoli "Federico II", si caratterizzano per una forte attitudine al mettersi in gioco e spiccate capacità autoanalitiche, che sono coltivate e favorite dal percorso formativo accademico che seguono. Le narrazioni degli studenti sono molto dettagliate e rivelano, anche all'occhio del lettore meno esperto, ampie competenze introspettive.

Alla domanda aperta sulle finalità del Teatro dell'Oppresso, i partecipanti che hanno compilato il questionario di convalida indicano *aprire un ventaglio di prospettive (5 N)*, *stimolare le idee e soluzioni (7 N)*, *imparare ad analizzare criticamente la realtà (13 N)*, perché questa esperienza laboratoriale *promuove la riflessione e la messa in discussione di se stessi e dei propri valori. Mette in risalto dinamiche sociali implicite assunte come 'normali' (14 N) e mette in luce come la realtà non sia qualcosa di dato, ma una configurazione che si genera a partire da tutti gli attori che concorrono a generarla. Per cui dal subire la realtà a vivere la responsabilità della stessa, in quanto ognuno dà il proprio contributo a costruirla; ciò apre alla possibilità di cambiamento (18 N).*

*Svelare le oppressioni implicite, che talvolta possono passare inosservate a causa dei nostri modi 'limitati' di osservare e riflettere sulla realtà e sulle circostanze, e aiutare i partecipanti a sviluppare modalità di pensiero più ampie, che consentano anche in futuro di valutare con più attenzione le circostanze esterne e di comprenderne le dinamiche di oppressione manifeste ma anche latenti (20 N), permettere al soggetto di riconoscere altre prospettive della realtà (22 N) e addirittura Promuovere apprendimento trasformativo mettendo in discussione il senso comune (23 N) sono riconosciuti come obiettivi a lungo raggio del Teatro dell'Oppresso, in gradi di palesare le oppressioni che ci affliggono (26 N) e di facilitare una visione più veritiera della realtà e di aiutare ad agire considerando il punto di vista dell'altro (28 N) per uscire dall'oppressione (31 N). la portata trasformatrice del Teatro dell'Oppresso sta nel svelare le dinamiche d'oppressione implicite e promuovere il cambiamento attraverso la riflessione su di esse (32 N).*

Torna anche l'aspetto della messa in discussione della propria identità professionale, particolarmente sentito dai docenti dei gruppi PAS: *Cogliere e riflettere sul disagio di noi docenti riguardo le problematiche che si innescano nel contesto classe, incentivare*

*la riflessione continua in merito alla professione del docente (10 N); grazie al Teatro dell'Oppresso ho superato un po' il timore di esprimere la mia opinione pur avendo poca esperienza come insegnante (28 N), perché questo induce un cambio di prospettiva nel vedere la relazione tradizionale docente alunno sempre però con il massimo di rispetto e di relazione mantenuta asimmetrica. ci si mette in gioco senza pensare che cosa vuole o non vuole il docente perchè è un teatro dove ci si forma e si cambia (23 N).*

## **V. Caratteristiche del TdO**

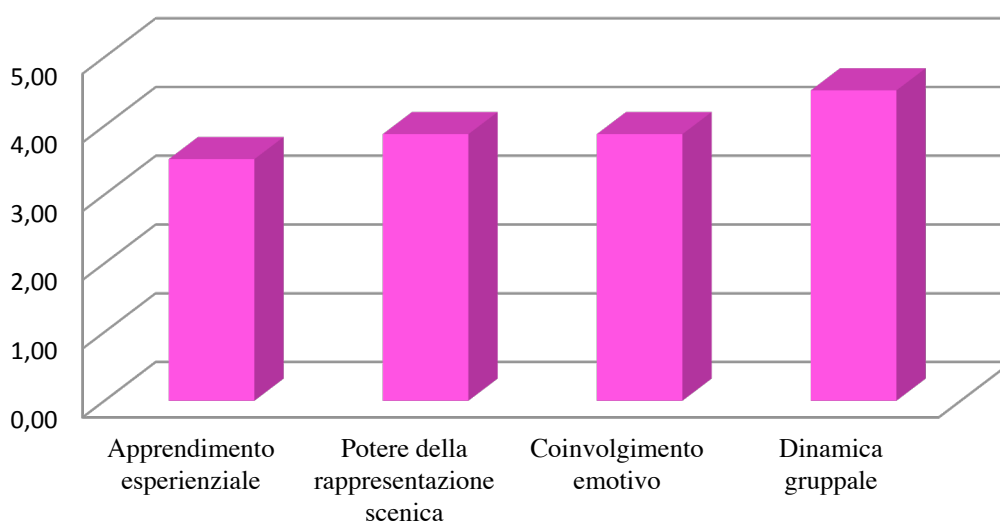


Grafico 25: Rappresentazione grafica delle risposte fornite al quinto Item del questionario di convalida

Il Teatro dell'Oppresso viene ampiamente riconosciuto come strumento per la costruzione della coscienza (4,24 media) che cambia i modi di apprendere (3,64) e incide in maniera intensa nella formazione (3,67).

## VI. Processi formativi e trasformativi del Teatro dell'Oppresso

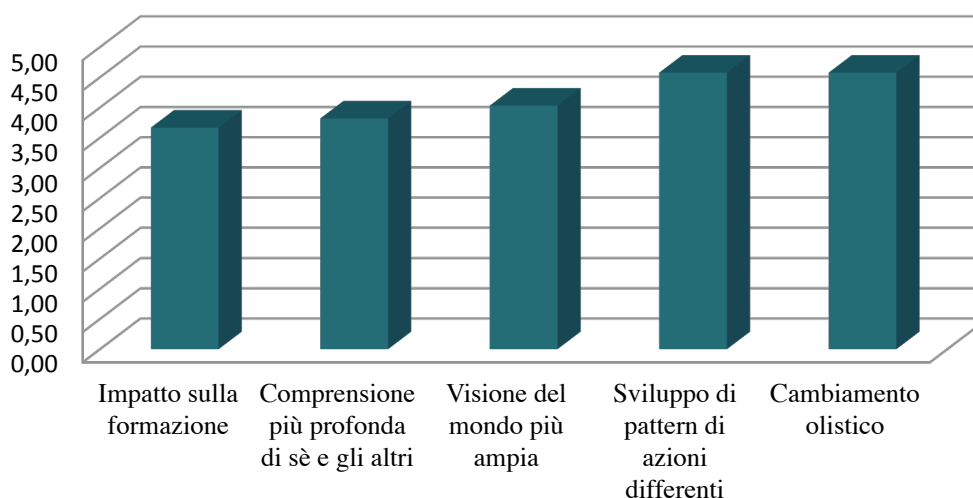


Grafico 26: Rappresentazione grafica delle risposte fornite al sesto Item del questionario di convalida

Le risposte date dai partecipanti confermano che il Teatro dell'Oppresso è un processo, un percorso, non un prodotto, ed è proprio in questo divenire intenzionalmente orientato che si situa la sua incisività nel promuovere una comprensione più profonda di sé e degli altri e di incidere sulla formazione dei discenti, studenti e docenti. Il Teatro dell'Oppresso facilita lo sviluppo di una visione del mondo più ampia, pensando in termini di relazione e non di *performance*, coniugando l'apprendimento del soggetto al contesto dell'apprendimento, «ovvero all'azione intenzionale che genera il mutamento dei fattori – di ogni tipo – che rendono impossibile una formazione onnilaterale dell'uomo e che per questo diviene critica» (Federighi, 1997, p. 55). Secondo i partecipanti, le caratteristiche del Teatro dell'Oppresso sono *importanza dei personaggi, degli spett-attori, possibilità di riflettere su questioni reali e comuni* (5 N), *partecipazione, stimola le emozioni, ti permette di utilizzare le esperienze* (7 N), *condivisione* (14 N). *La messa in scena rende possibile il manifestarsi della dimensione processuale e di costruzione della realtà, in quanto essa non viene percepita come esito dato, ma come 'risultato' di quanto gli attori fanno/ dicono. Inoltre l'entrata in scena di altri attori e, dunque, il cambio di direzione che può assumere la rappresentazione, rimarca il fondamento di costruzione della realtà a partire dai suoi attori* (18 N), *dinamica grupppale, coinvolgimento* (26 N), *partecipazione, coinvolgimento,*

*condivisione (28 N), dinamica gruppale, coinvolgimento emotivo, esperienza diretta delle situazioni narrate attraverso la recitazione o attraverso l'empatia con i colleghi che recitano, riflessione su quanto messo in scena, pensiero creativo finalizzato ad individuare modi alternativi di comportarsi e gestire le vicende che si hanno di fronte (20 N).* Il questionario di convalida dei partecipanti costituisce occasione e strumento in cui i partecipanti hanno spazio per riflettere sulla loro partecipazione, percezione e reazione al processo di ricerca. L'impegno etico ed emancipativo del ricercatore rende importante pensare agli effetti e all'impatto della ricerca in modi creativi e costruttivi, più o meno esplicitamente diretti al cambiamento sociale. La convalida dei partecipanti non è uno strumento che assicura la validità statistica, con lo scopo di verificare se la relazione trovata tra le variabili sperimentali è o meno di tipo casuale: irrobustisce, invece, le conclusioni logiche e contestuali che possono essere ipotizzate nell'analisi dei dati. Attraverso questo, i soggetti possono raggiungere riflessione, autoconsapevolezza, trovano una voce, entrano in dettaglio nel processo di ricerca e possono esprimere le emozioni represses (Harper, Cole, 2012). Il questionario di convalida ha, dunque, una funzione trasformativa ponendosi come mezzo di conoscenza condivisa e rispecchiamento dei risultati coconstruiti sino a quel momento. Si configura come una strategia partecipativa all'interno dello studio, illuminante e empowerizzante per i partecipanti (Doyle, 2007). Del resto, una ricerca sulle potenzialità trasformative delle metodologie del Teatro dell'Oppresso in contesti accademici non poteva risultare a sua volta oppressiva o inappropriata per le persone che quelle esperienze l'hanno vissute. Da quanto si evince dalle risposte fornite, il Teatro dell'Oppresso sfida il senso comune, quell'insieme di abitudini, di regole e di conoscenze che non hanno bisogno di essere interrogate, che formano il substrato del nostro agire, tanto più efficace quanto meno tematizzato. Il Teatro dell'Oppresso porta in scena il senso comune, l'implicito, il saper fare irriflesso che accompagna la nostra vita ordinaria e il saper riconoscere immediato con cui interpretiamo abitualmente le cose che ci circondano e i comportamenti delle persone. Porta in scena le differenze, le resistenze, i desideri, i disagi costituendosi come eccezione, momento disorientante, imput perturbante, che richiede tutta l'attenzione dei partecipanti, spett-attori, per problematizzare l'orizzonte entro cui si è soliti operare. Il Teatro dell'oppresso offre quello scarto, quel disavanzo, in cui interrogarsi sulla propria soggettività, e sull'identificazione del proprio pensiero con il senso comune, pensiero collettivo e inglobante, interstiziale, si potrebbe aggiungere. Il

Teatro dell'Oppresso porta il vuoto nel pieno della scena, delle solidità di convinzioni che si hanno, rompendo il sottovuoto del tutto già scontato, per ritrovare il tono speciale e unico dell'apprendimento, dell'indagine esistenziale sulle configurazioni che i casi della vita hanno avuto per ogni partecipante, sulle modalità con cui sono stati elaborati i vissuti. Alle domande del Jolly corrispondono sospetti, dubbi, mancate risposte, e spetta ad ogni soggetti, in quanto soggettività pensante e agente, ricercare per il proprio agire un senso, stabilire un fine. Il Teatro dell'Oppresso è incubatore di speranza, di una speranza che non sia solo irrealistico ottimismo, ma potere di una scelta, rifiuto di una statica rappresentazione di un sapere precostituito e di etichette e gerarchie già stabilite. «Without hope there's little we can do. It will be hard to struggle on, and we fight as hopeless or despairing persons, our struggle will be suicidal. We shall be beside ourselves, drop our weapons, and throw ourselves into sheer hand-to-hand, purely vindictive, combat» (Freire, 1999, p. 9).

## **Conclusioni**

L'educazione viene intesa come territori che sono esplorati da coloro che si definiscono nel consorzio della umanità. La ricerca *Transformative Potential of the Theatre of the Oppressed* ha cercato di comprendere se l'esperienza di Teatro dell'Oppresso promuova apprendimento trasformativo all'interno di contesti accademici. La letteratura di riferimento sul Teatro dell'Oppresso descrive la portata sul cambiamento sociale di questa metodologia come forma di lotta non violenta. Diverso è, tuttavia, adoperare il Teatro dell'Oppresso come dispositivo educativo all'interno di contesti universitari, con studenti e docenti, al fine di promuovere la trasformazione delle loro prospettive di significato secondo la teoria di Mezirow (1991a). I risultati della ricerca empirica condotta con strumenti qualitativi e quantitativi incoraggiano verso una risposta affermativa, sottolineando che l'intera esperienza laboratoriale del Teatro dell'Oppresso si caratterizza come un dilemma disorientante, che mette in crisi le proprie certezze, e determina lo sviluppo di nuovi modelli di azione nell'interazione con il mondo. Gli elementi che più facilitano il cambiamento delle proprie cornici di significato sono l'interconnessione con la propria esperienza autobiografica personale, la dimensione grupale e il senso di condivisione e di appartenenza che si sviluppa tra i partecipanti e la riflessione nel e sull'azione scenica. Perché realizzare una ricerca sul Teatro dell'Oppresso come dispositivo pedagogico per promuovere apprendimento trasformativo?

L'interesse emancipativo di fondo è quello di una ricerca orientata alla giustizia sociale, e all'indagine appassionata personale e partecipativa, che incoraggia il rispetto, l'innovazione, l'interazione propositiva, la coerenza, la coesione, la pace e l'uguaglianza di possibilità, e promuove la complessità di pensiero culturale, linguistico, intellettuale ed ecologico (Lake, 2013). Il focus è quello di comprendere come, quando, perché, dove e per quale ragione le relazioni, le interazioni e le transazioni trasformano gli esseri umani a differenti livelli di consapevolezza, per costruire comunità e spazi pubblici con interessi condivisi e obiettivi comuni per condizioni più giuste e eque. L'esplorazione degli aspetti educativi delle relazioni sociali in cui sono immersi gli individui, delle circostanze di vita, quali povertà, razzismo, alienazione, guerra, colonizzazione, oppressione e globalizzazione, e la comprensione delle politiche nazionali, internazionali e transnazionali, è diretta all'indagine sul senso ultimo dell'esistenza umana, che è quello di una realizzazione

senza tempo e senza temporalità, espressione di una tensione interna, di una compiutezza solo ipotetica nel destino dell'essere al mondo. Ogni riflessione è un gesto situato in queste circostanze esistenziali, ne è permeato e le contribuisce a formare a sua volta. Non si pensa nel vuoto, ogni atto di pensiero è intersoggettivo, perché «per quanto nascosto, lo sfondo di ciò che ciascuno ha vissuto agisce anche nella più rarefatta delle teorie, e dà conto della forma in cui si pongono le domande cui vale la pena di cercare risposta» (Jedlowski, 2008, p. 11).

La cornice epistemologica di riferimento è quella dell'educazione popolare liberatrice, filone del paradigma critico-emancipativo, orientato a formare le persone, le comunità e i popoli come soggetti storici antagonisti e alternativi rispetto alla logica del neoliberalismo. Si auspica un progetto di cultura e di civiltà liberatrici, alternativo rispetto al progetto economico e politico vigente. Tuttavia, il contesto di questa ricerca di dottorato non è quello dei movimenti popolari rivoluzionari, dei contadini Sem Terra, dei sandinisti del Nicaragua, dei gruppi maieutici di Danilo Dolci o dei laboratori di alfabetizzazione ad Angicos di Freire (Vittoria, 2011). Il contesto della presente ricerca di dottorato è l'università, l'accademia, la formazione dei futuri educatori e formatori. La scelta di portare metodologie trasformative diventa una presa di posizione politica. E' un'educazione che auspica alla liberazione in contesti formali, non solo informali o non formali: lasciando emergere la reale coscienza dei rapporti di forza, delle catene, dei vincoli, dei limiti, dei giochi di asimmetrie nelle sfere sociali che viviamo. Lasciando emergere l'oppressione che è in noi e che agiamo, le oppressioni che subiamo, le frustrazioni che nascondiamo, i desideri che abbiamo dimenticato. Nessuna pedagogia degli oppressi (Freire, 1970a), nessun cambiamento radicale di pensiero, senza desiderio, senza economia e politica del desiderio, senza essere all'altezza di combattere un potere che funziona svalutando i desideri, mercificandoli, rinnegandoli, forcludendoli. La tensione utopica è quella di riattivare contesti di pensiero in cui siano presenti corpi, volti, storie, narrazioni, vite che si incontrano, che fabbricano la tessitura di un'appartenenza comune, più umana, più globale. Questo potrebbe essere realizzabile nella formazione istituzionalizzata, nel mondo universitario, che può cessare di essere esercizio di retorica e disquisizione teorica, sperimentalismo o forzature laboratoriali, per aprirsi alla negoziazione, al dialogo condiviso, alla parola agita, alla liberazione personale, sociale e nazionale attraverso l'ascolto di sé, dell'altro e della società. Non credo che da un'idea di educazione simile si parta, quanto piuttosto



che vi si torni, o la si conquisti, si elabori: un siffatto progetto educativo non deve essere svelato, non è preimpostato, non si compra, è un processo, un divenire, un'emergenza.

Si può dedurre a partire dai risultati della ricerca condotta che il Teatro dell'Oppresso è una metodologia didattica che forma e trasforma lungo più direzioni, oltre che nei contesti informali e non formali, anche nei contesti formali e accademici. Ogni apprendimento, pertanto, è un riadattamento ad una situazione problematica, tale esperienza didattica autentica può essere formativa e trasformativa e l'educazione popolare può essere rivoluzionaria nel modo di coscientizzare e promuovere l'acquisizione della consapevolezza delle proprie prigioni anche in contesti educativi formali. Nei corsi di laurea universitari e nei tirocini abilitanti per docenti, si realizzano percorsi formativi laboratoriali che promuovano processi di coscientizzazione, laddove la consapevolezza dei propri vincoli, la riscoperta dei propri limiti e delle proprie oppressioni, sia in termini di coscientizzazione, sia in termini di apprendimento trasformativo, è paradossalmente qualcosa che si fa sempre, e qualcosa che non si può avere mai. La inesautività del processo dell'apprendimento trasformativo è continuare a domandarsi dove siamo, che posizionamento abbiamo assunto, dove saremmo stati, e porci domande è necessario per continuare ad interrogare la nostra esistenza. L'impatto, pertanto, conoscitivo della ricerca *TPTO: Transformative Potential of the Theatre of the Oppressed* risulta arrivare ad un'esplicazione teorica attraverso una procedura empirica di come gli adulti apprendino dall'esperienza, sviluppare un modello laboratoriale didattico che aiuti docenti ed educatori a comprendere come promuovere apprendimento trasformativo e adoperare le metodologie di Teatro dell'oppresso con differenti partecipanti e in diversi contesti sociali e culturali come base per questo modello e come dispositivo di apprendimento trasformativo (Mezirow, 2000).

La ricerca *TPTO: Transformative Potential of the Theatre of the Oppressed* non è scevra da limiti: in primis, il campione non è statisticamente probabilistico, ma è interessante per le sue ricadute operative all'interno dei contesti formali universitari italiani. Pertanto i risultati non sono generalizzabili, ma sono contestualmente situati (Mantovani, 2008). Inoltre, è stata raccolta una vasta mole di dati qualitativi e quantitativi. Pertanto, si è reso necessario implementare una procedura di analisi che fosse coerente con il disegno di ricerca misto parallelo scelto. In tutto il percorso si è

cercato di esplorare gli interrogativi su come si trasformano i modi di pensare delle persone adulte, che hanno già una loro storia di vita e di formazione. L'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2000) è stato un costrutto indagato quasi sempre con ricerche di natura qualitativa e dati in profondità. Per rispondere al quesito posto come filo rosso in tutto il percorso di ricerca, è stato necessario operativizzare il costrutto dell'apprendimento trasformativo individuandone quattro criteri fondamentali (Marsick, 2015). La ricerca sull'apprendimento trasformativo non può dirsi, tuttavia, né conclusa né esaurita. La prossima tappa sarà la XII International Conference on Transformative Learning che si terrà a Tacoma (USA), dal 20 al 23 ottobre 2016.

Quali ricadute ha la ricerca che è stata condotta? È possibile, grazie ai risultati della ricerca, ipotizzare l'implementazione di percorsi didattici laboratoriali in cui si integrino le tecniche del Teatro dell'Oppresso, sia all'interno di contesti accademici e universitari, sia all'interno dei curricula scolastici. L'obiettivo è quello di promuovere riflessività e cambiamento di prospettive nelle persone che vi possono prendere parte, sviluppare competenze interpersonali significative, sensibilità critica e impegno politico. Non si tratta di trasmettere solo conoscenze e teorie su come si articolino i processi di apprendimento nelle diverse fasce di età e nei contesti formali, informali e non formali, ma di pensare e progettare dispositivi pedagogici laboratoriali ed esperienziali in cui e con cui sviluppare pensiero critico e tradurlo in azione.

Nuove prospettive di ricerca possono dirigersi sicuramente nella sperimentazione della metodologia del Teatro dell'Oppresso in contesti formativi universitari internazionali, europei e non europei. È in fase di attuazione, difatti, una ricerca condotta sulla percezione della esperienza del teatro dell'oppresso organizzata presso il corso di dottorato in Organization & Leadership del Department di Adult Learning & Leadership del Teachers College, Columbia University. I partecipanti di questa sessione di Teatro dell'Oppresso sono 27 e sono tutti studenti di laurea magistrale e di dottorato iscritti al Teachers College. Ai partecipanti è stato somministrato attraverso lo strumento di Google Form un questionario di esplorazione dei propri vissuti rispetto all'esperienza condotta e di indagine sulla percezione di cambiamento dei propri schemi mentali e delle proprie prospettive di significato. Tale ricerca è condotta in collaborazione con la prof.ssa Victoria Marsick e l'OLA, Associazione del Dipartimento di Organization & Leadership.

Altri possibili direzioni di ricerca future potranno essere studi di Follow-up dopo due anni con i partecipanti delle sessioni di Teatro dell'oppresso al fine di valutare a distanza di tempo maggiore la portata del cambiamento e della trasformazione vissuta dai soggetti. Considerando che l'intero impianto di ricerca ha consentito di trovare degli strumenti che operativizzassero il costrutto dell'apprendimento trasformativo, sarà interessante esplorare una nuova ipotesi di ricerca sulle correlazioni tra caratteristiche di personalità dei soggetti e livelli di apprendimento trasformativo valutati, al fine di individuare fattori di personalità predisponenti o ostacolanti il cambiamento delle prospettive di significato.

La conclusione a cui ci permette di arrivare tutto il percorso di ricerca è che si può «apprendere nel processo di creazione delle condizioni per apprendere» (Federighi, 1997, p. 53) sottolineando l'esito «trasformativo dell'apprendimento come fonte dell'apprendimento stesso. [...] Il processo formativo si sviluppa contestualmente all'azione trasformativa sulle condizioni che, in qualche modo, lo determinano» (*Ibidem*).

Il Teatro dell'Oppresso promuove più di una semplice trasformazione: promuove un cambiamento radicale nel proprio modo di pensare e di percepire la realtà. Il teatro dell'Oppresso è fuori dal principio di prestazione che trasforma la vita in una gara perpetua e l'educazione in un compito di *performance*. Il Teatro dell'Oppresso ha a che fare con il brutto della vita, con le storture, con le divergenze, con le eresie, con l'eccezione, in altre parole, con le vite degli oppressi.

## **Bibliografia**

Adorno, T. (1986). *Aesthetic Theory*. New York, N.Y.: Kegan and Paul.

Aiello, A. (2009). *Ipertestualità, Metacognizione e Autoformazione. Ricostruire l'identità del Laboratorio di Epistemologia e Pratiche dell'educazione*. Tesi Di Dottorato. Napoli: Fedoa Unina.

Alhadeff-Jones, M. (2008). Three generations of complexity theories: Nuances and ambiguities. *Educational Philosophy and Theory*, 40, 1, 66 – 82.

Alhadeff-Jones, M. (2012). Transformative learning and the challenges of complexity. In E. W. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning* (pp. 178–194). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Alhadeff-Jones, M., Kokkos, A. (Eds.), Transformative learning in time of crisis: Individual and collective challenges. *Proceedings of the 9th International Transformative Learning Conference*. New York and Athens, Greece: Teachers College, Columbia University and the Hellenic Open University.

Aliakbari, M., Faraji, E. (2011). Basic principles of Critical Pedagogy. 2011 2nd *International Conference on Humanities, Historical and Social Sciences*. IPEDR, 17, Singapore: IACSIT Press.

Alvarado, L., Garcia, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens*, 9, 2, 2008, Caracas.

Amico, E., Gomez, F., Di Perri, C., Vanhaudenhuyse, A., Lesenfants, D., et al. (2014). Posterior Cingulate Cortex-Related Co-Activation Patterns: A Resting State fMRI Study in Propofol-Induced Loss of Consciousness. *PLoS ONE*, 9, 6. Doi:10.1371/journal.pone.0100012

Ammaniti, M., Gallese, V. (2014). *La nascita dell'intersoggettività*. Milano: Raffaele Cortina Editore.

Argyris, C. (1995). Action science and organizational learning. *Journal of Managerial Psychology*, 10(6), 20 – 26.

***TPTO. Transformative Potential of the Theater of the Oppressed***

- Argyris, C., Schön, D. (1992). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Argyris, C., Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Arnal, J. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona (España): Labor.
- Augustine, St. (1968). *The Teacher* (389), trans. Robert P. Russell. Washington, DC: Catholic University of America Press.
- Baldacci, M. (2013). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci Editore.
- Balsamo, M. (2009). *Forme dell'après-coup*. Milano: FrancoAngeli.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall series in social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge, MA: Polity.
- Baumgartner, L., (2001). An update on transformational learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 15-24.
- Bion, W. (1961). *Experiences in Groups*. London, UK: Tavistock.
- Bion, W. (1972). *Apprendere dall'esperienza*. (1996 Ed.). Roma: Armando Editore.
- Bloomberg, L.D., & Volpe, M. (2006). *Completing Your Qualitative Dissertation: a Roadmap from Beginning to End*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Boal, A. (1995). *The Rainbow of Desire: The Boal Method of Theatre and Therapy* (A. Jackson, trans.). London, UK: Routledge.
- Boal, A. (1998). *Legislative Theatre: Using Performance to Make Politics* (A. Jackson, trans.). London, UK: Routledge.
- Boal, A. (2002). *Games for Actors and Non-Actors*. London, UK: Routledge.

Boal, A. (2005). *Il poliziotto e la maschera: Giochi, esperienze e tecniche del Teatro dell'Oppresso*. Bari-Molfetta: La Meridana.

Boal, A. (2011). *Il Teatro degli Oppressi. Teoria e tecnica del teatro*. Bari-Molfetta: La Meridana

Boladeras, M. (1996). *Comunicación, ética y política. Habermas y sus críticos*. Madrid: Tecnos.

Bonnaud-Antignac, A., Grenier, M.-H., Mouzard, A., Amar, M. (2009). Enseignement de la relation médecin-patient en pédiatrie à des étudiants de médecine à partir de la méthode du Théâtre-Forum. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 57, 510 – 516.

Brass, M., Schmitt, R.M., Spengler, S., Gergely, G. (2007). Investigating action understanding: Inferential Processes versus Action Simulation. *Current Biology*, 17, 2117 – 2121.

Breung, M. (2009). Teaching for and about Critical Pedagogy in the Post-Secondary Classroom. *Studies in Social Justice*, 3, 2, 247- 262.

Breunig, M. (2011). Problematizing Critical Pedagogy. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3, 3, 2 – 23.

Brock, S. (2010). Measuring the importance of precursor steps to transformative learning. *Adult Education Quarterly*, 60, 122-142.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Boston, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner and W. Damon (Ed.), *Theoretical Models of Human Development of the Handbook of Child Psychology*, 1 (5th ed.). New York, NY: Wiley.

Brookfield, S. (2000). The concept of critically reflective practice. In A. L. Wilson & E. R. Hayes (Eds.), *Handbook of adult and continuing education* (pp. 33–49). San Francisco: Jossey-Bass.

Brookfield, S. (2005). *The power of critical theory: Liberating adult learning and teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Brookfield, S. (2010). Theoretical frameworks for understanding the field. In A. C. Kasworm, A. Rose, & J. Ross-Gordon (Eds.), *Handbook of adult and continuing education*, 2010 (pp. 71–82). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Brown, K.H., Gillespie, D. (1999). Responding to Moral Distress in the University: Augusto Boal's Theater of the Oppressed. *Change*, 31, 5, 34 – 39.
- Bruner, J (1993). *Acts of meaning*. London: Harvard University Press
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). Frames for thinking: Ways of making meaning. In D. Olson & N. Torrance (Eds.), *Modes of thought* (pp. 93–105). New York: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.
- Bruner, J. (1990). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Boringhieri.
- Carré, P. (2000). Motivation in Adult Education: From Engagement to Performance. In *Proceedings of the 41st Annual Adult education research Conference* (pp. 66-70).
- Casson, J.W. (2000). Living Newspaper: Theatre and Therapy. *The Drama Review*, 44, 2, 107-122.
- Cho, J., & Trent, A. (2006). Validity in qualitative research. *Qualitative Research*, 6, 3, 319–340.
- Clark, M. C. (2010). Narrative learning. In M. Rossiter and M. C. Clark (Eds.), *Narrative Perspectives on Adult Education* (pp. 3 –11). New Directions for Adult and Continuing Education, 126. San Francisco, CA: Jossey-Bass. Doi: 10.1002/ace.367
- Colicchi, E. (2011). *Dell'intenzione in educazione*. Napoli: Loffredo Editore.
- Cornacchia, M. (2015). Riabilitare la politica: le ragioni di una sfida che parte dagli adulti. In E. Marescotti (Eds). *Ai confini dell'educazione degli adulti. I limiti, le possibilità, le sfide*. Milano-Udine: Mimesis Edizioni.

Cranton, P. (1994). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Cranton, P. (2000). Individual differences and transformative learning. In *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 181–204). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Cranton, P. (2001). Teaching for transformation. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 93, 63–72.

Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Cranton, P. (2010). Transformative learning in an online environment. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology*, 1, 2, pp. 1-9.

Cranton, P. & Roy, M. (2003). When the bottom falls out of the bucket: Towards a holistic perspective on transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 1, 2, pp. 86-98.

Cranton, P. & Taylor, E.W. (2012). Transformative learning theory: Seeking a more unified theory. In E.W. Taylor, P. Cranton and Associates, *The handbook of transformative learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Cranton, P. & Wright, B. (2008). The transformative educator as learning companion. *Journal of Transformative Education*, 6, pp. 133 - 47.

Cranton, P., & Kasl, E. (2012). A response to Michael Newman's "calling transformative learning into question: Some mutinous thoughts". *Adult Education Quarterly*, 62, 4, pp. 393-398. doi:10.1177/0741713612456418

Cranton, P., King, K. P. (2003). Transformative learning as a professional development goal. In K. P. King & P. A. Lawler (Eds.), *Professional development of teachers as adults* (pp. 31-41). New Directions for Adult and Continuing Education, 98. San Francisco, VA: Jossey-Bass.

Cranton, P., Taylor, E. W. (2012). Transformative learning. In P. Jarvis & M. Watts (Eds.), *The Routledge international handbook of learning* (pp. 194-204). Oxon, UK: Routledge.



Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Creswell, J. W. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Second Edition. Thousand Oaks: Sage Publications.

D'Ambrosio, M. (2004). *Attori, scene, autobiografie. Per un approccio narrativo ai media e alla formazione*. Napoli: Liguori Editore.

D'Ambrosio, M. (2011). *Note metodologiche alla ricerca*. Napoli: Liguori Editore.

D'Angelo Hernández, O. S. (2004). *Autonomía integradora y transformación social : el desafío ético emancipatorio de la Complejidad. Paradigma emancipatorio latinoamericano*. La Habana Lugar: CIPS, Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.

Darder, A. (2002). *Reinventing Paulo Freire. A Pedagogy of Love*. Boulder, Colorado: Westview Press.

Darwish, B. (2009). *Education As A Political Act: Dewey, Freire and The (International Baccalaureate) Theory Of Knowledge Curriculum*. Kingston, Ontario: Queen's University.

De Gregorio, E., Mosiello, F. (2004). *Tecniche di ricerca qualitativa e di analisi delle informazioni con Atlas.ti*. Bologna: Edizioni Kappa.

Demetrio, D. (2003a). *Filosofia dell'educazione in età adulta. Simbologie, miti, icone narrative*. Torino: Utet.

Demetrio, D. (2003b). *Autoanalisi per non pazienti*. Milano: Raffaele Cortina Editore.

Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: Praeger.

Dewey, J. (1934/1980). *Art as Experience*. New York, NY: Milton, Balch & Company.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Collier Books.

- Dewey, J. (1971). *Comunità e potere*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1994). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dimitriou, M., Edin, B.B. (2010). Human muscle splindles act as forward sensory models. *Current Biology*, 20, 1763-1767.
- Dirkx, J. (1997). Nurturing soul in adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 79–88. Doi:10.1002/ace.7409
- Dirkx, J. (1998). Transformative learning theory in practice of adult education: An overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7, 1-14.
- Dirkx, J. (2001). The power of feelings: emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning. In S. Merriam (Ed.), *The new update on adult learning theory* (pp. 63–72). New Directions for Adult and Continuing Education, 89. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dirkx, J. (2006). Engaging emotions in adult learning: A Jungian perspective on emotion and transformative learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 109, 15-26.
- Dirkx, J. (2007). Nurturing soul in adult learning. In P. Cranton (Ed.), *Transformative learning in action*, (pp. 79-88), San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dirkx, J. (2008). The meaning and role of emotions in adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 120, 7-18.
- Dirkx, J. (2009). Editor's perspective: Seeking wholeness through differentiation. *Journal of Transformative Education*, 7, 2, 111-113.
- Dirkx, J. (2012). Nurturing the soul: A Jungian approach to transformative learning. In E. W. Taylor, P. Cranston, & Assoc. (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (pp. 116–130). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Dirkx, J. (2012). Self-formation and transformative learning: A response to “calling transformative learning into question: Some mutinous thoughts” by Michael Newman. *Adult Education Quarterly*, 64, 2, 399-405. Doi:10.1177/0741713612456420

Dirkx, J. (2013). Leaning in and leaning back at the same time: Toward a spirituality of work-related learning. *Advances in Developing Human Resources*, 15, 4, 356-369. doi:10.1177/1523422313498562

Dirkx, J. (1998). Transformative learning theory in the practice of adult education: An overview. *PAACE Journal of lifelong Learning*, 7, 1-14.

Dirkx, J. (2000). Transformative learning and the journey of individuation. *ERIC Digest*, 223, 2.

Dirkx, J. (2007). Making sense of multiplicity: Metaphors of self and self-change in transformation theory. In P. Cranton & E. W. Taylor (Eds.), *Proceedings of the 7th international transformative learning conference* (pp. 110–115). Albuquerque, NM: University of New Mexico College of Education, Central New Mexico Community College.

Dirkx, J., Smith, R. O. (2009). Facilitating transformative learning: Engaging emotions in an online context (pp. 57-66). In J. Mezirow & E. Taylor (Eds). *Transformative learning in practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Dirkx, J., Mezirow, J., Cranton, P. (2006). Musings and reflections on the meaning, context, and process of transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 4, 2, 123–139.

Doise, W., Mugny, G., (1986). *La costruzione sociale dell'intelligenza*. Bologna: Il Mulino.

Doyle, S. (2007). Member Checking With Older Women: a Framework for Negotiating Meaning. *Health Care for Women International*, 28, 888-908.

Drago-Severson, E., & Maslin-Ostrowski, P. (2014). New mindsets. In V. C. X. Wang (Ed.), *Andagogical & pedagogical methods for curriculum and program development* (pp. 195—217). Hershey, PA: IGI Global.

Drago-Severson, E., Maslin-Ostrowski, P., Hoffman, A. M., & Barbaro, J. (2014). Managing adaptive challenges. *Journal of Research on Education Leadership*, 9, 1, 6-33.

- Ettling, D. (2012). Educator as change agent: Ethics of transformative learning. In E. W. Taylor, & P. Cranton, (Eds.), *The handbook of transformative learning: theory, research, and practice* (pp. 536-551). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Evola, V. (2008). La metafora come carrefour cognitivo del pensiero e del linguaggio. In C. Casadio (Ed.). *Vie della metafora: linguistica, filosofia, psicologia* (pp. 55-80). Chieti: Editore Prime Vie – Sulmona.
- Federighi, P. (1997). Le teorie critiche sui processi formativi in età adulta: tendenze e aspetti problematici nei principali orientamenti contemporanei. In P. Orefice (Eds), *Formazione e processo formativo. Ipotesi interpretative*. Milano: FrancoAngeli.
- Federighi, P. , Torlone, F (Eds) (2015). *La formazione al rispetto dei diritti umani nel sistema penale*. Firenze: Firenze University Press.
- Fiamberti, C. (2006). La documentazione professionale dall'autoriflessione alla progettualità. *Rivista di servizio sociale*, 2.
- Formenti, L. (2009). In prima persona: pedagogia compositiva per futuri insegnanti. *QDS Quaderni di Didattica della Scrittura*, 12/2009, 71-90.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings, 1972–1977*. New York: Pantheon.
- Frabboni, F. (2013). Per una scuola colta e democratica. In ricordo di Bruno Schettini. In Strollo M.R. (Eds). *Promuovere la democrazia cognitiva*. Napoli: Luciano Editore.
- Freedberg, D., Gallese, V. (2007). Motion, emotion and empathy in esthetic experience. *Trends in Cognitive Sciences*, 11, 5, 197-203.
- Freire, P. (1970a). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Freire, P. (1970b). *Cultural Action for Freedom*. Cambridge, MA: Harvard Educational Review.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York, NY: Continuum.
- Freire, P. (1976). *Education, the practice of freedom*. London, UK: Writers and Readers Publishing Cooperative.

- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the City*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of the Heart*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Kinds of knowledge essential for educative practice*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Freire, P. (1999). *Pedagogy of Hope*. New York, NY: The Continuum Publishing Company.
- Freire, P. (2003). *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of Indignation*. Boulder, Colorado: Paradigm Publishers.
- Freire, P. (2006). *A pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. New York, NY: Taylor & Francis.
- Gallese, V. (2001). Azioni, rappresentazioni ed intersogettività: dai neuroni mirror al sistema multiplo di condivisione. *Sistemi Intelligenti. Rivista quadrimestrale di scienze cognitive e di intelligenza artificiale*, 2001, 1, 77-102.
- Gallese, V. (2001). The shared manifold hypothesis. From mirror neurons to empathy. *Journal of consciousness studies*, 5, 7, 33-50.
- Gallese, V. (2003). La molteplice natura delle relazioni interpersonali: la ricerca di un comune meccanismo neurofisiologico, *Networks*, 1, 24-47.
- Gallese, V. (2008). Il corpo teatrale: mimetismo, neuroni specchio, simulazione incarnata. *Culture Teatrali. Studi, interventi e scritture sullo spettacolo*, 16, 13-38.
- Gallese, V. (2013). Corpo non mente. Le neuroscienze cognitive e la genesi di soggettività ed intersoggettività. *Educazione Sentimentale*, 2013, 20, 8-24.
- Gallese, V., & Wojciehowski, H. (2011). How Stories Make Us Feel: Toward an Embodied Narratology. *California Italian Studies Journal* [online publication], 2, 1.
- Gallese, V., Lakoff, G. (2005). The brain's concepts: The role of the sensory-motor system in conceptual knowledge. *Cognitive Neuropsychology*, 22, 3-4, 455-79.

- Galloway, S. (2012). Reconsidering emancipatory education: staging a conversation between Paulo Freire and Jacques Ranciere. *Educational Theory*, 62, 2.
- Gay Cialfi, R. (1995). *Lessico psicopedagogico*. Milano: Fabbri.
- Giroux, H. (2003). Public pedagogy and the politics of resistance: Notes on a critical theory of educational struggle. *Educational Philosophy and Theory*, 35, 1, 5-16.
- Giroux, H. (2013). *Twilight of the social: Civic values in the age of casino capitalism*. Washington D.C.: Bringing theory to practice monographs.
- Glass, D.R. (2001). On Paulo Freire's philosophy of praxis and the foundations of Liberation Education. *Educational Researcher*, 30, 2, 15-25.
- Goelich, M. (2015). *Notes from James Gordon Finlayson, Habermas: a very short Introduction*. Class Lecture on November, 23, 2015. New York: Teachers College, Columbia University.
- Goleman, D. (1996). *L'intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Goleman, D. (2000). *Working with emotional intelligence*. New York, NY: Bantam.
- Giammusso, S. (2009). *Il corpo consapevole*. Milano: Mimesis Editore.
- Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Greene, M. (2001). *Variations on a blue guitar*. New York, NY: Teachers College Press.
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1998). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (pp.195-220). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests*. (J. J. Shapiro, Trans.). Boston, MA: Beacon Press.
- Habermas, J. (1979). *Communication and the evolution of society*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action. Volume. 1: Reason and the rationalization of society*. Boston, MA: Beacon Press.

### ***TPTO. Transformative Potential of the Theater of the Oppressed***

Habermas, J. (1986). *Conocimientos e interés en ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.

Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action, Vol 2: The critique of functionalist reason*. Boston, MA: Beacon.

Habermas, J. (1988). *La Lógica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Tecnos

Habermas, J. (1994). *La teoría de la acción comunicativa, complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.

Harper, M., & Cole, P. (2012). Member Checking: Can Benefits Be Gained Similar to Group Therapy?. *The Qualitative Report*, 17, 2, 510-517. Retrieved from <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol17/iss2/1>.

Hart, M. (1990). Critical theory and beyond: Further perspectives on emancipatory education. *Adult Education Quarterly*, 40, 125-138.

Hayes, S., Yorks L. (2007). Lessons from the Lessons Learned: Arts Change the World When... *New Directions For Adult and Continuing Education*, 116, 2007.

Heidegger, M. (1927). *Essere e tempo*. Traduzione a cura di P.Chiodi. Milano: Longanesi.

Heron, J. (1992). *Feeling and personhood: Psychology in another key*. Newbury Park, CA: Sage.

Howie, P. & Bagnall, R. (2013). A beautiful metaphor: Transformative learning theory. *International Journal of Lifelong Education*, 32, 6, 816 - 836.

Iacoboni, M. (2008). *I neuroni specchio*. Torino: Bollati Boringhieri.

Illeris, K. (2004). Transformative learning in the perspective of a comprehensive learning theory. *Journal of Transformative Education*, 2, 2, 79-89.

Illeris, K. (2007). *How we learn. Learning and non-learning in school and beyond*. London: Routledge.

Illeris, K. (2014). *Transformative learning and identity*. New York, NY: Routledge.

Inglis, T. (1997). Empowerment and emancipation. *Adult Education Quarterly*, 48, 1, 3-17.

Jedlowski, P. (2008). *Il sapere dell'esperienza*. Roma: Carocci Editore.

Kaës, R. (2014). Presentazione. *La psicoanalisi alla prova del Malessere Contemporaneo. Incontro con René Kaës*. Napoli, 19-20 Novembre 2014.

Kegan, R. (1982). *The evolving self: Problems and process in human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kegan, R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kegan, R. (2000). What “form” transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. In J. Mezirow & R. Associates (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research and practice* (pp. 35-70). San Francisco, CA: Jossey-Bass

Kegan, R., Lahey, L. L. (2009). *Immunity to change. How to overcome it and unlock potential in yourself and your organization*. Boston, MA: Harvard Business Press.

Kennedy-Reid, S. (2012). *Exploring the habitus: A phenomenological study of transformative Learning Process. Doctoral Dissertation*. Washington (DC) : George Washington University Press.

Kerr, D. (1991). Theatre in Search of Social Change: The Relative Significance of Different Theatrical Approaches by Kees P. Epskamp. *Journal of Southern African Studies*, 17, 4, 781-783.

Kidd, R. (1984). Popular Theatre and Nonformal Education in the Third World: Five Strands of Experience. *International Review of Education*, 30, 3, 265 – 287.

Kincheloe, J. L. (2004). *Critical pedagogy*. New York, NY: Peter Lang.

King, K. (1997). Examining learning activities and transformational learning. *International Journal of University Adult Education*, 36, 3, 23 - 37.

King, K. (1998). *A guide to perspective transformation and learning activities: The Learning Activities Survey*. Philadelphia, PA: Research for Better Schools.



- King, K. (2002). Educational technology professional development as transformative learning opportunities. *Computers and Education*, 39, 3, 283-297.
- King, K. (2004). Both sides now: Examining transformative learning and professional development of educators. *Innovative Higher Education*, 29, 155-174.
- King, K. (2005). *Bringing transformative learning to life*. Malabar, FL: Krieger Publishing Company.
- King, K. (2009). *The handbook of the evolving research of transformative learning based on the learning activities survey*. Charlotte, NC: IAP, Information Age Pub.
- Knowles, M. (1968). Andragogy, not pedagogy. *Adult Leadership*, 16, 10, 350-386.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York, NY: Association Press.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. New York: Cambridge.
- Knowles, M. (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milano: Raffaele Cortina Editore.
- Koelsch, L.E. (2013). Reconceptualizing the Member Check Interview. *International Journal of Qualitative Methods*, 12, 168-179.
- Kokkos, A. (2009). Transformative Learning through Aesthetic Experience: towards a comprehensive methodology. Retrieved from the *Proceedings of the Eight International Transformative Learning Conference* available at: <http://transformativelearning.org/>
- Kokkos, A. (2010). Transformative learning through aesthetic experience: Towards a comprehensive method. *Journal of Transformative Education*, 8, 155-177.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lake, R. (2013). *A Curriculum of Imagination in an Era of Standardization*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1999). *Philosophy of the flesh*. New York, NY: Basic Books.

- Lakoff, G., Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lange, E. (2004). Transformative and restorative learning: A vital dialectic for sustainable societies. *Adult Education Quarterly*, 54, 2, 121-139.
- Lange, E. (2009). Fostering a learning sanctuary for transformation in sustainability. In J. Mezirow, E. Taylor, & Associates (Eds.). *Transformative Learning in Practice* (pp. 193-204). New York, NY: Wiley Press.
- Langer, E. (1997). *The power of mindful learning*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Lankshear, C. (1993). Functional literacy from a Freirean point of view. In Peter McLaren & Peter Leonard (eds.) *Paulo Freire. A Critical Encounter*. London -New York: Routledge.
- Lather, P. (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy within the Postmodern*. New York: Routledge.
- Lave, J. (2003). *Cognition in practice*. New York: Cambridge University Press.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levinas, E. (1998). *Of god who comes to Mind*. Stanford: Stanford University Press.
- Lichtner, M. (1999). *La qualità delle azioni formative. Criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*. Milano: FrancoAngeli.
- Lieberman, M. (2013). *Social: Why our brains are wired to connect*. New York, NY: Crown.
- Macedo, D. (1994). *Literacies of Power. What Americans are not Allowed to Know*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Macedo, D. (1997). An Anti-Method pedagogy: A Freirian Pedagogy. In Paulo Freire, et al (eds.). *Mentoring the Mentor. A Critical dialog with Paulo Freire*. New York: Peter Lang.
- Magill, T. (1998). Theatre as Democracy. *Fortnight*, 374, 21-22.

- Mälkki, K. (2012). Rethinking disorienting dilemmas within real-life crises: The role of reflection in negotiating emotionally chaotic experiences. *Adult Education Quarterly*, 62, 3, 207-229.
- Mälkki, K. & Green, L. (2014). Navigational aids: The phenomenology of transformative learning. *Journal of Transformative Education*, pp. 1-20, DOI: 10.1177/1541344614541171.
- Mangione, D. A. (2014). *Transformative learning e pedagogia degli adulti: due esperienze teatrali in situazione*. Terlizzi: Insieme.
- Mantovani, G. (2008). *Analisi del discorso e del contesto sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Marcuse, H. (1964). *One-dimensional man: Studies in the ideology of advanced industrial society*. (2nd ed.). Boston, MA: Beacon Press.
- Marcuse, H. (1965). Repressive tolerance. In R. P. Wolff, B. Moore, & H. Marcuse (Eds.), *A critique of pure tolerance* (pp. 81–123). Boston: Beacon Press.
- Markus, H. (2007). Sociocultural psychology: The dynamic interdependence among self systems and social systems. In S. Kitayama, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of cultural psychology* (pp. 3-39). New York, NY: Guilford Press.
- Marsick, V. (2015). *Transformative Learning. Key concepts*. Class lecture, Fall 2015. Teachers College, Columbia University, New York.
- Marsick, V.J. (1990a). Action learning and reflection in the workplace. In J. Mezirow (Ed.), *Fostering critical reflection in adulthood* (pp. 23-46). San Francisco: Jossey-Bass.
- Marsick, V.J. (1990b). Experience-based learning: Executive learning outside the classroom. *Journal of Management Development*, 9, 50-60.
- Marsick, V.J. (2002). Exploring the many meanings of action learning and ARL. In L. Roblin, K. Billing, A. Lindberg & M. Wickelgren (Eds.), *Earning while learning in global leadership: The Volvo MiL partnership* (pp. 297-314). Vasbyholm, Sweden: MiL.

- Marsick, V.J., Gephart, M.A. (2003). Action research: Building the capacity for learning and change. *Human Resource Planning*, 26, 2, 14-24.
- Marsick, V.J., Manigaulte, J.D. (2011). Supporting the development of youth development workers through action-based, critically reflective learning. *Educational Reflective Practices*. 2, 1, 7-36.
- Marsick, V.J., O'Neil, J. (1999). The many faces of action learning. *Management Learning*, 30, 2, 159 - 176.
- Martinson, K.J., Jackso, G. (2015). Ain't That a Shame? Trayvon's Trauma revealed Through the Theatre of TNT. *Cultural Studies, Critical Methodologies*, 1, 7.
- Marx, K. (1973). *Capital: A critical analysis of capitalist production*: Vol. 1. (S. Moore & E. Aveling, Trans.). New York: International Publishers.
- Maturana, H.R., Varela, F.J. (1992). *Autopoiesi e cognizione*. Padova: Marsilio.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mayo, P. (2003). *A Rationale for a Transformative Approach to Education*. *Journal of Transformative Education*, 1, 38 – 57.
- Mayo, P. (2004). *Liberating praxis. Paulo Freire's Legacy for Radical Education and Politics*. London: Praeger.
- Mayo, P. (2013). 'Competences' for a Critical Formation. An Educationist's Perspective. *Civitas educationis*, 2, 1. Napoli: Liguori Editore.
- Merleau-Ponty, M. (2005) *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
- Mezirow, J. (1954). The coordinating council in community development: An evaluation. *Adult Education Quarterly*, 8, 231–240.
- Mezirow, J. (1969). Toward a theory of practice in education with particular reference to the education of adults. Paper presented at the *Adult Education Research Conference*, Minneapolis, MN. February 27–28, 1970. (ERIC No. ED 036 755)

***TPTO. Transformative Potential of the Theater of the Oppressed***

- Mezirow, J. (1978a). *Education for perspective transformation: Women's re-entry programs in community colleges*. New York: Teacher's College, Columbia University.
- Mezirow, J. (1978b). Perspective transformation. *Adult Education Quarterly*, 28, 2, 100-110.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly*, 3.
- Mezirow, J. (1985). A critical theory of self-directed learning. In S. Brookfield (Ed.), *Self-directed learning: From theory to practice* (pp. 17-30). New Directions for Continuing Education, 25. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1989). Transformation theory and social action: A response to Collard and Law. *Adult Education Quarterly*, 39, 3, 169–175.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991a). *The transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991b). Transformation theory and cultural context: A reply to Clark and Wilson. *Adult Education Quarterly*, 41, 3, 188–192.
- Mezirow, J. (1992). Transformation theory: Critique and confusion. *Adult Education Quarterly*, 42, 4.
- Mezirow, J. (1994). Response to Mark Tennant and Michael Newman. *Adult Education Quarterly*, 44, 4, 243–244.
- Mezirow, J. (1995). Transformative theory of adult learning. In M. R. Welton (Ed.), *In Defense of the lifeworld: Critical perspectives on adult learning* (pp. 39-70). Albany, NY: SUNY Press.
- Mezirow, J. (1996). Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly*, 46, 158-173.
- Mezirow, J. (1997a). Transformation theory out of context. *Adult Education Quarterly*, 48, 1, 60–62.

Mezirow, J. (1997b). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12.

Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48, 3, 185-198.

Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1, 1, 58-63.

Mezirow, J. (2005). Transformative learning and adult education. Paper presented at the *Sixth International Conference on Transformative Learning*, Michigan State University.

Mezirow, J. (2006). An overview of transformative learning. In P. Sutherland & J. Crowther, *Lifelong learning: Concepts and contexts* (pp. 24–38). New York: Routledge.

Mezirow, J. (2012). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In E. W. Taylor, P. Cranton & Associates (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (pp. 73-95). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mezirow, J. & Taylor, E.W. (Eds.), (2009). *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mezirow, J., & Associates (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mezirow, J., & Epley, D. (1965). *Adult education in developing countries: A bibliography*. Pittsburg, PA: Pittsburg University. (ERIC Document Reproduction No. ED022086)

Mezirow, J., & Santopolo, F. A. (1960). Community development in Pakistan: The first five years. *International Social Science Journal*, 12, 3, 433–439.

Montalbetti, K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita & Pensiero.

Moore, W. S. (1994). Student and faculty epistemology in the college classroom: The Perry schema of intellectual and ethical development. In K. Prichard, & Q. Sawyer

(Eds.). *Handbook of college teaching: Theory and applications*. Westport, CT: Greenwood Press.

Morgan, A.D. (2010). Journeys into transformation: Travel to an 'other' place as vehicle for transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 8, 4, 246-268.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaele Cortina Editore.

Morin, E. (2005). *Il metodo V. L'Etica*. Milano: Raffaele Cortina Editore.

Morse, J. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40, 120-123.

Mortari, L. (2002). *Aver cura della mente*. Milano: La Nuova Italia.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci Editore.

Mortari, L. (2006). *Un metodo a-metodico: la pratica della ricerca in María Zambrano*. Napoli: Liguori Editore.

Murphy, M. & Brown, T. (2012). Learning as relational: Intersubjectivity and pedagogy in higher education. *International Journal of Lifelong Education*, 31, 5, 643-654.

Newman, M. (1994). Response to Understanding transformation theory. *Adult Education Quarterly*, 44, 4, 236-242.

Newman, M. (2012). Calling transformative learning into question: Some mutinous thoughts. *Adult Education Quarterly*, 62, 1, 36-55.

Nordström, A., Fjellman-Wiklund, A., Gysell, T. (2011). Drama as a pedagogical tool for practicing death notification-experiences from Swedish medical students. *BMC Medical Education*, 11, 74.

Nussbaum, M. (2001). *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*. Bologna: il Mulino.

Nussbaum, M. (2009). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: il Mulino.

O'Neil, J., Marsick, V. J. (2007). *Understanding action learning*. New York, NY: AMACOM.

- O'Neil, J., Marsick, V. J. (2014). Action learning coaching. *Advances in Developing Human Resources*, 16, 2, 202-221. Doi:10.1177/1523422313520202
- O'Sullivan, E., Taylor, M. (Eds.). (2004). *Learning toward an ecological consciousness: Selected transformative practices*. New York: Palgrave Press.
- Orefice, P. (1997). *Formazione e processo formativo. Ipotesi interpretative*. Milano: FrancoAngeli.
- Peres, E.S., Morgado, J.C., Torriglia, P.L. (2013). *The emancipation debates on education and curriculum: perspectives and meanings*. Minho: Universidade do Minho. Instituto de Educação. Centro de Investigação em Educação.
- Picher, M.L. (2007). Democratic Process and the Theater of the Oppressed. *New Directions For Adult and Continuing Education*, 116, 2007.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori.
- Prentki, T. (1998). Must the Show Go on? The Case for Theatre For Development. *Development in Practice*, 8, 4, 419 – 429.
- Proust, M. (1923). *Alla ricerca del tempo perduto*. Trad. 1951. Torino: Einaudi.
- Rancière, J. (1991). *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Recalcati, M. (2010). *L'uomo senza inconscio. Figure della nuova clinica psicoanalitica*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini Scientifica.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2008). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Roberts, P. (2008). Liberation, Oppression, and Education: Extending Freirean Ideas. *Journal of Educational Thought*, 42, 1, 83-97.



- Romano, A. (2015). Dia-logando: dalla parola alla costruzione condivisa della conoscenza. In P. Vittoria (A cura di). *Dialogo, luogo dell'utopia*. In press.
- Romano, A., Strollo M.R. (2014). Motivazione ed intenzionalità nei processi educativi. In: Strollo M. R., (a cura di). *La motivazione nel contesto scolastico. Percorsi di ricerca e prospettive di intervento nel territorio della Campania* (pp. 83-109). Milano: FrancoAngeli.
- Romano, A. (2014). L'Educazione Sentimentale (1845): trans-formazioni identitarie tra passato e presente. In: Elisa Frauenfelder e Ornella de Sanctis, *Cartografie Pedagogiche*, 6. Napoli: Liguori Editore.
- Romano, A. (2014). Promoting Reflexivity through Drama. Educational Practices of the Theatre of the Oppressed. *Educational Reflective Practices*, 1, 131-145. Doi: 10.3280/ERP2014-001008.
- Romano, A., et al. (2014). Pedagogia del dialogo: riflessioni e narrazioni. *Educazione Democratica*, 7. Doi: <http://educazionedemocratica.org/?p=2761>.
- Saco, A. (1975). De la ilusion a la reflexion, de la reflexion a la accion (En torno a nuevas técnicas teatrales de Augusto Boal). *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 1, 2, 115-118.
- Sasso, L., Bagnasco, A., Ghirotto, L. (2015). *La ricerca qualitativa*. Milano: EDRA.
- Schaedler, M.T. (2010). Boal's Theater of the Oppressed and how to derail real-life tragedies with imagination. *New Direction for Youth Development*, 125, 141 – 151.
- Schettini, B. (2007). Scrittura e intrecci di saperi. In D. Demetrio (Eds ), *Per una pedagogia e didattica della scrittura*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). Teaching artistry through reflection-in-action. In D. Schön (Ed.), *Educating the reflective practitioner* (pp. 22-40). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schön, D. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.

Schutz, A. (2000). Teaching Freedom? Postmodern Perspectives. *Review of Educational Research*, 70, 2, 215-251.

Schutzman, M. (1990). Activism, Therapy or Nostalgia? Theatre of the Oppressed in NYC. *The Drama Review*, 34, 3, 77-83.

Sergio, M.C., & Morgado, J.C. (2014). Emancipatory curriculum for youth and adult education: a possible construction. *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, 4, 10, 133-146.

Smith, J.A. (2004). Reflecting on the development of interpretative phenomenological analysis and its contribution to qualitative research in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 1, 39-54.

Smith, R. (2012). Fostering transformative learning online. In E. W. Taylor, P. Cranton & Associates (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (pp. 408-422). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Snyder, C. (2008). Grabbing hold of a moving target: Identifying and measuring the transformative learning process. *Journal of Transformative Education*, 6, 3, 159-181.

Sorzio, P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione*. Roma: Carocci Editore.

Sousa, D. A. (2011). *How the brain learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Sposetti, P. (2011). Quante e quali scritture professionali in educazione. *Italiano LinguaDue*, 1, 262 – 272.

Stolorow, R.D., Atwood, G. (2014). *Contexts of Being: The Intersubjective Foundations of psychological Life*. New York: Routledge.

Striano, M. (2009). Managing educational transformation in the globalised world: A Deweyan perspective. *Educational Theory*, 59, 4, 379–393.

Striano, M., Strollo, M.R., Romano, A. (2014). The Theatre of the Oppressed: an Experiential Practice to Promote Transformative Learning?. In *Spaces of Transformation and Transformation of Spaces*. New York Teachers College Columbia University, 23-26 October 2014, New York: Teachers College, Columbia University, 693-699.

- Striano, M. (2015). La sfida del riassetto di competenze e *life skills*. In E. Marescotti (Eds). *Ai confini dell'educazione degli adulti. I limiti, le possibilità, le sfide*. Milano-Udine: Mimesis Edizioni.
- Strollo, M.R (1997). Il gruppo come contesto di apprendimento e di socializzazione. In V. Sarracino, *Progettare la formazione. Teoria e pratica dell'intervento formativo*. Lecce: PensaMultimedia.
- Strollo, M.R. (2008). *Il laboratorio di epistemologia e pratiche dell'educazione*. Napoli: Liguori Editore.
- Strollo, M.R. (Eds) (2014a). *Promuovere la democrazia cognitiva. Scritti in memoria di Bruno Schettini*. Napoli: Luciano Editore.
- Strollo, M.R. (2014b). La formazione degli insegnanti in chiave pedagogica. Un percorso neuro-fenomenologico. *Educational Reflective Practices*, 1.
- Strollo, M.R. (2014c). *Scrivere l'autobiografia musicale. Dal ricordo volontario al ricordo spontaneo*. Milano: FrancoAngeli.
- Strollo, M.R., Vittoria, P. (2012). A Formação De Educadores Através De Percursos Estéticos: Teatro, Musica E Narração. *VI Colloquio internacional de filosofia da educacao.filosofar: aprender e ensinar*. Rio de Janeiro, 15-17/8/2012.
- Strollo M.R., Romano A., Strollo M. R., Galante B. (2014). Education to Listening Laboratories: Experiences of Reflective Laboratories In University Curricula. In *EDULEARN14 Proceedings*. Barcellona, July 7th-9th, 2014 EDULEARN, 5084-5093.
- Strollo M. R., Romano, A. (2015). Reflection And Intentionality For Teachers And Educators In A Neurophenomenological Key. In *INTED 2015 Proceedings 9th International Technology, Education and Development Conference*. Madrid, 2-4 Marzo 2015IATED Academy, 6648-6657.
- Taylor, E. W. (1994). A learning model for intercultural competency. *International Journal of Intercultural Relations*, 18, 3, 398–408.
- Taylor, E. W. (1997). Building upon the theoretical debate: A critical review of the empirical studies of Mezirow's transformative learning theory. *Adult Education Quarterly*, 48, 1, 34–59.

### ***TPTO. Transformative Potential of the Theater of the Oppressed***

- Taylor, E. W. (2000a) Fostering Mezirow's Transformative Learning Theory in the adult education classroom: A critical review. *The Canadian Journal of the Study of Adult Education*, 14, 1-28.
- Taylor, E. W. (2000b). Analyzing research on transformation learning theory. In Mezirow & Associates (Eds.) *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 284-328). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Taylor, E. W. (2001). Adult Education Quarterly from 1989 to 1999: A content analysis of all submissions. *Adult Education Quarterly*, 51, 4, 322-340.
- Taylor, E. W. (2006). *Teaching for change: Fostering transformative learning in the classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Taylor, E. W. (2007). An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999-2005). *International Journal of Lifelong Education*, 26, 2, 173-191.
- Taylor, E. W. (2008). Transformative Learning Theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119, 5-15.
- Taylor, E. W. (2009). Fostering transformative learning. In J. Mezirow, E. W. Taylor, & Associates (Eds.), *Transformative learning in practice* (pp. 3-17). San Francisco: Jossey-Bass.
- Taylor, E. W. (2011). Transformative learning theory: Review of research 2006-2011. Paper presented at the *9th International Conference on Transformative Learning, Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges*, Athens, Greece.
- Taylor, E. W. Cranton, P. (2013). A theory in progress? Issues in transformative learning theory. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4, 1, 33-47.
- Taylor, E. W., Cranton, P. (2012). *The handbook of transformative learning : Theory, research, and practice* (1st ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tennant, M. (1993). Perspective transformation and adult development. *Adult Education Quarterly*, 44, 1, 34-42.

- Tennant, M. (1998). Adult education and technology of the self. *International Journal of Lifelong Learning*, 16, 364–376.
- Thompson, E. (2007). *Mind in life: Biology, phenomenology, and the sciences of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Uithol, S., Gallese, V. (2015). The role of the body in social cognition. *WIREs Cognition Sciences*, 2015. Doi: 10.1002/wcs.1357.
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience*. New York: SUNY Press.
- Vittoria, P. (2013). ‘Dialoghi polifonici’: la formazione tra professionisti dell’educazione mediante il teatro. *Civitas educationis*, 2, 1. Napoli: Liguori Editore.
- Vittoria, P., Stollo, M.R., Brock, S., Romano, A. (2014). Surveys as Praxis: A Pilot Study on Transformative Learning Assessment with the Laboratory Experience of The Theatre Of The Oppressed. In *Proceedings 8th International Technology, Education and Development Conference*. Valencia, March 10th-12th, 2014 INTED, 6147-6157.
- Vittoria P., Romano, A., Van De Tol, A.J.M., Demonte, N. (2014). Music, Body, Words and Education: A Pilot Study. In *ICERI2014 Proceedings 7th International Conference of Education, Research and Innovation*. Siviglia, November 17th-19th, 2014 IATED Academy, 589-598.
- Wang, M., Yorks, L. (2012). Behind the Resume: A Holistic Approach to Deepen Self-Awareness. *Journal of Transformative Education*, 10, 3, 157 - 176.
- Wenger, E. (2008). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Winnicott, D.W. (1957). *Mother and Child. A Primer of First Relationships*. New York: Basic Books, Inc.
- Winnicott, D. (1971). *Playing and reality*. London: Routledge.
- Wylie, S. (2014). *The Challenge of Critical Pedagogy as a Social Studies Teacher Educator*. Doctoral Dissertation. New York: Columbia University Press.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

***TPTO. Transformative Potential of the Theater of the Oppressed***

Yorks, L. & Kasl E. (2006). I know more than I can say: A taxonomy for using expressive ways of knowing to foster transformative learning. *Journal of Transformative Learning*, 4, 43. DOI: 10.1177/1541344605283151

Yorks, L. & Marsick, V. J. (2000). Organizational learning and transformation. In J. D. Mezirow (Ed.), *Learning as Transformation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Yorks, L. & Nicolaidas, A. (2013) Toward an Integral Approach for Evolving Mindsets for Generative Learning and Timely Action in the Midst of Ambiguity. *Teachers College Record*, 115, 8, pp 1-26.

Yorks, L., & Kasl, E. (2006). I know more than I can say: A taxonomy for using expressive ways of knowing to foster transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 4, 1, 43-64.

Yorks, L., & Kasl, E. (2009). Toward a theory and practice for whole-person learning: Reconceptualizing experience and the role of affect. *Adult Education Quarterly*, 52, 3, 176-192.

Yorks, L., O'Neil, J., & Marsick, V. (1999). Action learning: Theoretical bases and varieties of practice. *Advances in Developing Human Resources*, 2, 1-18.

Zeus, L. (2004). *Critical Social Theory and Transformative Knowledge: the Functions of Criticism in Quality Education*. *Educational Researcher*, 33, 6, pp. 11-18.

## **Appendice 1: Definizioni terminologiche**

Si annette in questo paragrafo un breve vocabolario delle definizioni terminologiche che ricorrono nel testo. Ulteriori specifiche di queste denominazioni sono approfondite nel corpus del testo.

*Teatro dell'Oppresso:* Il Teatro dell'Oppresso (TdO) è una tecnica teatrale elaborata negli anni '60 da Augusto Boal, rapidamente si è diffusa in tutto il mondo, come una delle armi più efficaci per lo sviluppo sociale partecipato, al punto che Boal è stato candidato nel 2008 a premio Nobel per la pace. L'obiettivo del TdO è umanizzare l'umanità, perchè ogni uomo è teatro, in quanto ciascuno di noi è e deve essere attore della propria vita, capace di pronunciare il proprio mondo, in dialogo con gli altri. Questo metodo usa il teatro come mezzo di conoscenza e come linguaggio, come mezzo di presa di coscienza e trasformazione della realtà interiore, relazionale e sociale. E' un teatro che rende attivo il pubblico e serve ai gruppi di 'spett-attori' (Boal, 2005; 2008) per esplorare, mettere in scena, analizzare e trasformare la realtà che essi stessi vivono. Ha tra le finalità quella di far riscoprire alla gente la propria teatralità, vista come mezzo di conoscenza del reale, e di rendere gli spettatori protagonisti dell'azione scenica, affinché lo siano anche nella vita. Si basa sull'ipotesi che tutto il corpo pensa, in altre parole su una concezione globale e unitaria dell'uomo visto come interazione reciproca di corpo, mente, emozioni. Le metodologie del Teatro dell'Oppresso forniscono strumenti d'analisi, liberazione e coscientizzazione attraverso una relazione dialogica, che decostruisca gli aspetti di violenza. Dall'influenza del pensiero di Freire (1970a) il Teatro dell'Oppresso eredita un atteggiamento educativo non indottrinante, quanto piuttosto maieutico: non si danno risposte ma si pongono domande e creano contesti utili per la ricerca collettiva di soluzioni. La costruzione del copione, le prove e la rappresentazione scenica sono al servizio dell'analisi e della trasformazione delle situazioni oppressive, di disagio, conflittuali della vita quotidiana. Gli esercizi *icebreaker* e le tecniche sono strumenti che mirano a sciogliere le 'meccanizzazioni' (Boal, 2005) del nostro corpo/mente/emozione, cristallizzate nella cosiddetta 'maschera sociale'. Pur toccando aspetti personali ed emotivi, e pur avendo tratti in comune con lo psicodramma moreniano, il Teatro dell'Oppresso non si pone come terapia, ma come strumento di liberazione collettiva che poggia sulla presa di coscienza autonoma delle persone (Strollo, Vittoria, 2012; Striano, Strollo, Romano, 2014).

*Apprendimento Trasformativo:* L'apprendimento trasformativo (Mezirow, 1978; 1991a; 2000) è un processo in cui i propri quadri di riferimento vengono trasformati per essere più inclusivi, differenzianti, permeabili (aperti ad altri punti di vista), criticamente riflessivi sulle ipotesi, emotivamente in grado di cambiare, e integrativi dell'esperienza (Taylor, Cranton, 2012, p. 84). La letteratura sull'apprendimento trasformativo sottolinea l'importanza della riflessione critica (Taylor, Cranton, 2012) nel processo di apprendimento. La riflessione può riguardare tre differenti *patterns*: il contenuto, il processo e le premesse delle prospettive di significato (Cranton, 2006). La maggior parte delle persone esperiscono una 'riflessione sul contenuto', durante la quale semplicemente mettono in discussione quali erano i loro valori. Come risultato, sono capaci di riconfermare i loro valori e o aumentarne il livello di consapevolezza. Il secondo tipo di riflessione riguarda 'il processo', che alcune persone sviluppano riflettendo sui loro valori. Questo processo di riflessione aiuta le persone a riconfermare i loro valori attraverso una comprensione più profonda dell'eziologia da cui essi derivano. La riflessione 'sulle premesse', o critica, deriva dal porsi alcuni quesiti, quali quello sull'importanza di alcuni valori, sull'esperienza, o su come gestire l'esperienza, sugli assunti socialmente costruiti, sulle credenze, o le sfide. Quello che si avvia è un processo di messa in discussione dei propri «abiti mentali» (Mezirow, 2003, p. 17), via via che aumenta la consapevolezza dei propri valori. Attraverso la riflessione critica, gli individui sviluppano una più profonda e più significativa comprensione di quello che sono facendo emergere le loro qualità innate.

*Coscientizzazione:* La coscientizzazione (Freire, 1970a; 1970b) è il processo attraverso il quale si ottiene consapevolezza della realtà socio-culturale condizionante la vita individuale e della comunità, e la consapevolezza della possibilità e delle capacità di trasformazione della realtà agendo su di essa. Per Freire sussistono quattro livelli di consapevolezza storicamente e culturalmente condizionati:

1. la coscienza intransitiva, per cui non vi è assoluta consapevolezza della condizione storico-economica in cui ciascun individuo è immerso, della situazione politica e ogni uomo è interessato alla soddisfazione dei bisogni primari ed elementari e al mantenimento di una certa condizione di omeostasi quotidiana



2. la coscienza magica o semi-intransitiva, per cui la condizione di oppressione viene considerata come naturale e giustificata, i valori della disuguaglianza sociale sono interiorizzati, e prevale l'atteggiamento fatalista di arrendevolezza al destino. Si tratta della consapevolezza minima che presentano coloro che asservono acriticamente le dominanze politiche e che danno per assunta la realtà socio-culturale imposta
3. la coscienza spontanea o semitransitiva, secondo cui le persone comprendono che la realtà socioculturale è determinata dagli esseri umani, riconoscono in se stesse capacità di mettere in discussione la propria vita, ma risultano ancora asservite a logiche di potere derivanti dall'alto e manipolanti
4. la coscienza transitiva, grazie alla quale gli individui possono raggiungere il livello della coscientizzazione come consapevolezza, possono verificare e avere il coraggio di criticare gli assunti relativi alle norme sociali, ai codici culturali, politici e ideologici, che trasmettono e sostengono la dipendenza, l'oppressione e la inequità, e possono lavorare per il cambiamento sociale attraverso la *praxis* che è formata dalla riflessione critica. (Freire, 1970a; 1970b; Vittoria, Vigilante, 2011).

Il processo di coscientizzazione guida e orienta gli individui nel passaggio da un livello di consapevolezza intransitiva ad un livello di consapevolezza transitiva ponendo le condizioni e gli strumenti affinché questi siano in grado di astrarsi dalla realtà quotidiana e di progettare e realizzare azioni per modificarla. La riflessione critica diventa azione, vaglio analitico delle premesse che orientano e condizionano i nostri ragionamenti per trasformarli, e la trasformazione impatta come trasformazione sociale, trasformazione dello *status quo*.

*Analisi Fenomenologica:* L'Analisi Fenomenologica è un metodo di analisi dei dati testuali e narrativi che si propone lo scopo di comprendere l'esperienza soggettiva relativa ad un dato evento o fenomeno. L'Analisi Fenomenologica risulta essere strumento di analisi di elezione quando si trattano temi e percezioni altamente soggettive e sensibili al contesto sociale, oggetti o fenomeni di studio relativamente nuovi o inesplorati, processi relativi al sé, all'identità e alla percezione individuale di un'esperienza, per lo più complessa, innovativa e a carattere processuale. L'approccio teorico fenomenologico è interessato all'esperienza soggettiva così come vissuta dai

partecipanti: per questo la comprensione della domanda di ricerca avviene attraverso la formulazione di storie e categorie significative che danno senso alla realtà così come coconstruita e condivisa. Non c'è un *golden standard* o una verità oggettiva da dimostrare, quanto piuttosto di ricerca il senso e il significato costruito dai partecipanti all'interno della ricerca.

Il processo di ricerca è di tipo ricorsivo, induttivo, ossia *bottom-up*, laddove vengono esplorati i significati che le persone attribuiscono, idiografico e autoriflessivo. Il ricercatore riflette sul proprio ruolo all'interno del processo di ricerca, in un movimento di doppia riflessività: riflettono ricercatore e partecipanti sulla *lived experience*, sui processi attraverso cui viene dato senso al mondo personale e sociale, sulle prospettive soggettive e sui punti di vista individuali che vengono valorizzati, sul ruolo degli aspetti socio-culturali e contestuali nell'interpretazione su significati, cognizioni, emozioni e azioni intraprese. Essa si sostanzia di procedure specifiche, quali l'immersione del ricercatore nei propri dati per l'analisi dei contenuti, annotando somiglianze, differenze, contraddizioni, eco, ed enfasi nelle parole dei soggetti coinvolti. I temi e le categorie emergenti da ciascun resoconto andranno annotati a margine e, codificati in vivo, con le parole dei partecipanti, prima di procedere a livelli più alti di astrazione.

La prima fase della serie ricorsiva di step è la lettura ripetuta e in profondità di ciascun trascritto, per familiarizzare con le narrative, i racconti e i significati incorporati nei *self-report*, identificare e annotare tutti gli elementi densi (Carli, Paniccia, 2003), assegnare un etichetta in vivo, un *label*, per ogni unità testuale ritenuta concettualmente pregnante. La seconda fase procede su livelli di astrazione più ampi, identificando *pattern* e schemi di unità testuali ricorrenti, e organizzandoli in temi e categorie. I temi e le categorie sono selezionati sulla base delle loro frequenze nell'intero corpus testuale, ma anche per la loro rilevanza, e consentono di evidenziare similarità e differenze tra i partecipanti. Si organizzano le etichette e l'insieme delle categorie in categorie tematiche, a si associano citazioni estratte dal testo e etichette sintetiche. Infine, si identificano le relazioni tra categorie tematiche individuate, connettendo e accorpando categorie e riconoscendo le *core categories* che possono essere considerate sovraordinate (Smith, 2004).

I criteri di validità richiedono una validazione trasversale, con la triangolazione dei giudici, formando un panel di 3 o 5 giudici indipendenti, che seguano il processo di

codifica, organizzazione, integrazione e interpretazione condotto. A questo criterio di validità si aggiunge un criterio di codifica consensuale, con la comparazione e la condivisione dei risultati delle analisi condotte. E' fondamentale, inoltre, cogliere la pluralità di dimensioni cognitive, comportamentali, contestuali, fisiche, emotive dell'esperienza, e accostarsi all'analisi con l'atteggiamento di sospensione, *epoché* (Strollo, 2008), del *background* teorico-concettuale del ricercatore, dei suoi pregiudizi, dei suoi interessi, per non rischiare di strutturare l'analisi prima ancora di compierla e di utilizzare i dati impropriamente per confermare le proprie ipotesi di ricerca. L'analisi fenomenologica risulta quindi sistematica e rigorosa, consentendo di ridurre la complessità dei dati, interpretativa, muovendosi dalla dimensione descrittiva a quella interpretativa, abbandonando la pretesa di avere l'unica interpretazione possibile, plausibile e trasparente, poggiandosi sugli estratti testuali dei resoconti e presentando stretta interazione tra *panel* di ricercatori e narrazioni analizzate (Smith, 2004).



## **Appendice 2: i copioni**

### **1. Gruppo «Lunedì», studenti del corso di Laurea Magistrale in Psicologia Dinamica, clinica e di comunità, Anno Accademico 2013/2014**

VOCE NARRANTE: “Siamo in una classe di liceo scientifico. Il primo giorno, il professor Marrone esprime il proprio dissenso circa la manifestazione che si terrà il giorno seguente, alla quale i ragazzi intendono partecipare. Il docente è contrariato poiché è in opposizione con gli ideali che hanno mosso la manifestazione”.

PROF. MARRONE: “I ragazzi che parteciperanno alla manifestazione di domani saranno interrogati su tutto il programma svolto fino ad oggi”.

VOCE NARRANTE: “Il secondo giorno, la maggior parte della classe partecipa alla manifestazione. In aula, il professore svolge normalmente la lezione con i presenti”.

VOCE NARRANTE: “Il terzo giorno, la classe è al completo. Il professore deve interrogare gli assenti del giorno precedente”.

*1° Alunno - Maresca*

PROF. MARRONE: “Vabbè.. allora adesso passiamo ad interrogare i “manifestanti” di ieri.. (apre il libro).. mmm pagina 12.. chi è il numero 12? Aaaaaaah, Maresca vieni alla lavagna, vieni!”

(Maresca si alza e va alla lavagna.)

VOCE NARRANTE: “Maresca sostiene un’interrogazione oggettivamente discreta. Risponde, infatti, a due domande su tre. Ma il professore..”

PROF. MARRONE: “Maresca. Come al solito ti mostri per quello che vali: quest’interrogazione è talmente vergognosa che non ti meriteresti nemmeno 2. Se stavi zitta era meglio.”

(La ragazza, umiliata, torna silenziosamente al suo posto.)

*2° Alunno - Esposito*

PROF. MARRONE: “ (aprendo di nuovo il libro) ... vediamo chi è il prossimo... numero 15.. Esposito, alla lavagna!”

VOCE NARRANTE: “Esposito sostiene un’interrogazione obiettivamente insufficiente.”

PROF. MARRONE: “ Esposito anche per te è un bel 2, più che meritato: non solo ieri sei andato alla manifestazione, ma il pomeriggio ti ho anche visto giocare a pallone con i tuoi amichetti tra una sigaretta e una merendina. Ma lo studio dov’è?!”

ESPOSITO: “Professore, però, scusi... ma non è normale che perché sono andato alla manifestazione a cui lei non è d'accordo, ora devo essere interrogato su tutto il programma dopo essere già stato interrogato abbondantemente la settimana scorsa!”

PROF. MARRONE: “ Esposito!! Cos'è tutta questa arroganza! Ma come ti permetti di rivolgerti a un tuo docente in questo modo!!! Scostumato, FUORI!!!!”

*3° Alunno - Bonocore*

PROF. MARRONE: “(aprendo il libro) non c'è due senza tre: vediamo chi è il prossimo...Mmm 8... Bonocore ... mmm (guardando l'orologio) e ma mi sa che non riesco ad interrogarti oggi... altrimenti non abbiamo il tempo di spiegare. Preparati per la prossima settimana”.

MARESCA: “(indispettita ma in modo educato) Professore, mi scusi, mi faccia capire: mancano 30 minuti alla fine della lezione, abbiamo tempo per fare entrambe le cose! (rivolgendosi poi al suo compagno di banco).. o forse questo trattamento è riservato a coloro che non si chiamano Bonocore?!”

PROF. MARRONE: “Maresca puoi ripetere ad alta voce cosa hai detto al tuo compagno di banco???”

MARESCA: “No, professore, niente niente. Mi scusi.”

PROF. MARRONE: “Io non ti ho scuso perché ho sentito molto bene quello che hai detto e che, EVIDENTEMENTE, non hai il coraggio di ripetere! Ma non ho capito Maresca cosa intendi insinuare?!? (continuando dopo alcuni secondi di pausa) Vabe, ho capito, Bonocore, avanti vieni comunque alla lavagna ma fai qualcosa a piacere perché, per oggi, ho terminato le idee e sono stanco.”

VOCE NARRANTE: “Bonocore, sebbene l'argomento a piacere, non sostiene un'interrogazione sufficiente. Nonostante ciò, il professore..”

PROF. MARRONE: “Va be Bonocore.. non c'è male.. ti sei confuso un po' in certi passaggi ma complessivamente la tua interrogazione è da 6, anche se so bene che puoi fare di meglio.”

BONOCORE: “Eh lo so professore, ha ragione ma ieri ho avuto un problema a casa e per questo non sono riuscito a studiare bene. Non è che domani mi può dare la possibilità di migliorare il voto?”

PROF. MARRONE: “Sicuramente Bonocore, non c'è problema. Gli studenti meritevoli vanno premiati.”

(Gli alunni presenti in aula sono molto contrariati per la scena a cui hanno assistito e vociferano tra loro..)

***TPTO. Transformative Potential of the Theater of the Oppressed***

ALUNNO X: (parlando sottovoce al compagno di banco) Eh, anche a noi servirebbe un padre chirurgo che fa gli interventi ai professori!!!! Sai quanti 10 fioccherebbero senza studiare?!?!”

**2. Gruppo «Lunedì», studenti del corso di Laurea Magistrale in Psicologia Dinamica, clinica e di comunità, Anno Accademico 2013/2014**

**Tema: La violenza nella coppia**

*NARRATORE: Pietro e Claudia sono fidanzata da tre anni. Claudia è una studentessa ed ha appena terminato gli esami universitari. Pietro è in cerca di lavoro.*

\*Squilla il telefono

Cosc c.: tu tu tu

Cosc P.: drin drin drin

C: "...ma perchè questo non mi risponde?ma io non lo so...quando è antrato su what'app l'ultima volta?Ieri sera alle 2!....eh che ha fatto fino alle 2?Boh!

\*Prova di nuovo a telefonare Pietro...squilla il telefono..

Cosc C: tu tu tu

Cosc P.: drin drin drin

C:niente...mah,ora gli mando un messaggio....ma che ha fatto ieri sera?non doveve andare a giocare a pallone?Ja mo chiamo Gennaro...no,dai,meglio di no!Mo lo richiamo!

Cosc C.: cosa avra fatto

Con chi stava

Cosc P.: la devi richiamare

Si arrabbierà

\*Squilla di nuovo il telefono

Cosc c.: tu tu tu

Cosc P.: drin drin drin

P:Pronto

C:Amòòò

P: We

C:We, ma ti sto chiamando da un sacco di tempo,perchè non rispondi?

P:Eh avevo il telefono di là

C:di là? ehm...che stavi facendo di là?



P:no niente,io da poco mi sono svegliato

C:aaah

P:perchè?

C:no perchè non mi rispondevi,sono andata a vedere su what'app e l'ultimo accesso era alle 2:39!

P: eh ho fatto tardi

C:Hai fatto tardi?Scusa non dovevi andare a giocare a pallone dalle 9 alle 10?

P:eh si,ma dopo sono andato a fare un giro

C:eh un messaggio non me lo potevi mandare?

P:gurada io veramente pensavo che tu stavi dormendo...per questo...

C:Eh vabbè,ma mica vado a dormire con le galline?un messaggio mica mi sveglia?

P:Io so che ti devi svegliare presto x studiare,non volevo disturbarti...

C:Vabbè siccome ho fatto l'ultimo esame l'altro giorno...

P:Dai l'importante è che ci siamo sentiti ora,non essere così...

C:amòòò ma che ti alteri a fare?ti sto facendo una domanda normale!

P:eh mica mi sto alterando?

C:eh ma hai un tono un po' così...non so...sei nervoso?

P:scusami un attimo?quando ci vogliamo vedere?

C:Eh io a dire il vero avevo capito che ci vedevamo stamattina,no?

P:eh ma io ho un sacco di cose da fare!

C:ma scusa...tu ieri sera avevi detto che non potevi vedermi per la partita,ed ora?che hai da fare?

P:dei servizi con mia madre...facciamo una cosa,ci vediamo stasera?

C:eh vabbè,si se vuoi ci vediamo stasera,anche se io già ti stavo aspettando!

P:Senti ,solo per farti capire...tu fino ad ora sei stata a studiare,ed io ti ho mai disturbato?

C:Ma io non ti sto disturbando...credo che sia normale per 2 fidanzati vedersi!

P:ma io mica ho detto che non voglio vederti?Ho detto stasera...

C:Eh vabbè...non lo so,sembra quasi che non ti fa piacere vedermi...non lo so

P: Clà ma io mi sono appena svegliato e già mi hai messo sott'accusa!

C:ma io non ti sto mettendo sott'accusa,io ti ho semplicemente telefonato

P:vabbè lascia perdere,ci vediamo stasera alle 9 e mezza?

C:ok,a stasera!

P:ciao,ciao,ciao

C:ciao

Cosc P.: sempre la stessa storia

ti controlla sempre

Cosc C.: non sei importante

PARTE MAMMA

Cosc M.: devi sapere

difendila

M:ma che è successo?

C:uffà mamma...non ho genio di parlare!

M:ma come?io ti ho sentito urlare...che è successo?

C:mammmaaaaa...ti devi fare i fatti tuoi!

M:vabbuò ja,vabbuò...vabbuò!!!

C:ma comm'è vabbuò???Ho litigato...tu non litigavi mai con papà?

M:eh come, no?dai voglio sapere...posso aiutarti,darti un consiglio...

C:niente mamma,niente di chissà che...semplicemente non mi pensa!Ho la sensazione che si sia un po' scocciato,non lo so...

M:ma che è successo?è andato da qualche parte?

C:ma niente mamma...le solite cose!Ogni lunedì va a giocare,puntualmente torna tardi,si scorda di me...non so mamma,non mi piace questo comportamento...non so che devo fare...

M:vabbè ma quello si deve anche distrarre un pochino...non trovi?che c'è di male ad andare a fare na partitella?deve stare sempre a casa?

C:eh vabbè mamma però lui pure è “ke kazz”....perchè lui si può distrarre con gli amici,io no....mi controlla sempre,mi chiama di continuo...addirittura sai che cosa ha fatto la settimana scorsa?”ma mica ti sei messa quella gonna che ti ha regalato tua mamma a Natale?”...cioè mamma con tutto il rispetto, quella gonna era per le suore!

M:vabbè un po’ di gelosia è normale!

C:addirittura mi dice che non mi devo truccare troppo,mi dice di inviargli le foto per vedere come sono vestita,ma stiamo scherzando???Non è normale!!!Io per questo non ne voglio parlare,perchè se ne parlo mi rendo conto che diverse cose non vanno...

M:no ma fai bene a parlarne con mamma...ma scusa se sospetti qualcosa,stagli un po’ dietro...pure mamma faceva così con papà,non so...papà andava a fare la partita di pallone e mamma se la andava a vedere...tu così devi fare!

C:mamma ma tu hai capito che lui non mi vuole?che devo fare?

M:nooo non dire così...ascolta i miei consigli,fidati!

C:Ok mamma!

Cosc C.: nemmeno lei mi capisce

*NARRATORE: E’ sera...piove e Pietro sta aspettando Claudia.*

Cosc C + Cosc P: rumore vento

SCENA MACCHINA

P: Finalmenteee!!!Sto aspettando da mezz’ora!

C:Buonasera innanzitutto!Perchè non mi hai fatto uno squillo quando sei arrivato?

P: Te l’ho fatto,ma era occupato!

C:Ah si,mi ha chiamato un attimo Stefania,non posso rispondere alla mia amica?Fammi capire!

P:No, no,va bene...con comodo,tanto sto io ad aspettare qua,figurati!

C:Ma con comodo niente...io mo te lo voglio dire con calma,ieri sera un’altra volta ti sei comportato uno schifo...

P:Allora, innanzitutto...

C:non mi hai nemmeno mandato un messaggio,ora non posso parlare un attimo con la mia amica che mi ha confidato una cosa e le ho dato un consiglio?

P:ma ti sei fatta consigliare anche su come vestirti?

C:ma io ho il cappotto...come fai a vedere come sono vestita?

P:hai tutte la gambe da fuori!Dobbiamo andare a prenderci un caffè,non a ballare!

C:eh vabbè quando dobbiamo andare a ballare non devo mettere gonne,per il caffè nemmeno...famm capì quann m'aggia metter?

P:spiegami il bisogno di metterti così?forse ricerchi lo sguardo di qualcuno?è così importante per te essere guardata?

C:io a dire il vero ricerco il tuo sguardo...tu ultimamente sei concentrato su altre cose,altre persone,non lo so...

P: ja inizia inizia...ieri sei andato a giocare con Gennaro,blabla blabla,vai vè

C:senti,io inizio con queste cose semplicemente perchè tu puoi andare a giocare a pallone,io con Stefania non posso andare a prendermi un caffè...

P: Sono contentissimo che hai finito gli esami,ma perchè devi fare 'ste polemiche?

C:contentissimo?Non si direbbe!...giusto per curiosità...tu oggi cosa hai fatto?

P:Allora tu hai un'idea di rapporto...

C:Io non ho un'idea...io ti dico che Stefania mi ha telefonato per dirmi che oggi pomeriggio ti ha visto per strada con Pamela, è vero? Stefania mi ha chiamato per dirmi che oggi ti ha visto con Pamela?

P:perchè non te l'ho detto?

C:NO!!!Eh perchè con me non potevi vederti e con Pamela si???

P:Allora solo x farti capire...Pamela mi chiama,mi dice che ha un problema e ci dobbiamo vedere..

C:ed io non ho un problema che sono la tua fidanzata e non ci vediamo da 2 giorni scusami?

P:ma poi i nun capisc...sta gente che ti chiama per dirti che mi ha visto con Pamela...

C:sono amici miei,lo fanno x il mio bene!

P:non sono amici tuoi,sono nemici miei!

C:Scusa se tu fai stronzate è ovvio che loro me lo fanno sapere!

P:Stronzata perchè un'amica mi voleva parlare ed io l'ho ascoltata?Alla fine tu pensi che io sono tuo e che tu sei mia...ma non hai capito che...

C:senti forse non hai capito...è il contrario,perchè sei tu quello geloso,possessivo che decide su come mi devo vesire,mangiare,truccare,ecc ecc.

P:ma io lo dico per te,perchè tu hai un problema grave...l'unico modo per farti guardare ed apprezzare è quello,basta!

C:da te,si!

P:Devi essere più sicura di te,lo dico per te!Io lo dico affinché possa diventare una persona migliore...

C:ah si?anche io lo dico per te...non devi uscire con Pamela perchè kella è na zoccola e prima o poi ci proverà con te!

P:Allora io mi so difendere,pensa a te!

C:Ah si?tu ti sai difendere?

P:Io so a me,mi conosco,basta!

C:Ah si?Io pure mi conosco!

P:Ja p mez ca Pamela è chiu blell e te è na zoccola?

Cosc C: (faccia sbalordita) 'OOOOOOO'

C:ma che dici???sei un cretino!(piangendo)

P:eh mo inizia a piangere e i aggia semp tuort,sempre!Il mostro sono sempre io!Finiscila dai!Poi se ti giri vedi...sul balcone c'è tua madre, tuo padre, che figura!Dai facciamo finta che per ora non sia successo niente,usciamo,cerchiamo di divertirci, e basta!

C:si vabbè come al solito!

P:è inutile che piangi,io sto male quando piangi!

Cosc C.: Pamela è più bella di te

Non vali niente

Cosc P.: sbagli sempre

È colpa tua

NARRATORE: ...dopo qualche ora...

C:vabbè allora ci sentiamo domani?vado a dormire,sono un po' stanca!

P:ok,buonanotte!

C:Buonanotte!

Cosc C.: DEVI CAMBIARE

**3. Gruppo «Lunedì», studenti del corso di Laurea Magistrale in Psicologia Dinamica, clinica e di comunità, Anno Accademico 2013/2014**

**Tema: Il Bullismo**

Narratore: Giuseppe 15 anni frequenta il primo superiore di una scuola di periferia. Giuseppe è innamorato di Luisa una sua compagna di classe ma non riesce a relazionarsi con lei. E' l'ora di educazione fisica e Giuseppe è palestra in un angolo seduto a scrivere, mentre i suoi compagni giocano.

Giuseppe (scrive): .....mentre tutti giocano tra di loro chi a pallavolo, chi a ping-pong non faccio altro che pensare a Luisa. Lei è così bella, così allegra, ma anche così diversa da me. Allora mi chiedo ma lei "mi vede"? perché preferisce loro a me che sono così stupidi e buffoni. Non sanno mettere due parole insieme.

Bullo 1: (gli toglie il quaderno da mano e inizia a lanciarlo e a passarlo agli altri amici, mentre Giuseppe prova a recuperarlo) *"Fammi vedere sto scemo cosa sta scrivendo ahahah ma guarda questo sta proprio ucciso (in dialetto)."*

Bullo 2: (inizia a ridere, legge qualche riga ad alta voce): *"Ma che vuoi a Luisa? Buahbuah Il fatto è che sei troppo bello, ma chi se lo prende a un sopramobile come te!!!!"*

Bullo 3: (va da Luisa) *"La facciamola leggere a Luisa, così pariamo un po'". Luisa, Luisa guarda questo cosa ha scritto, che si è innamorato di te!"*

Luisa (ridendo e leggendo) *"Mamma mia, solo questo ci mancava. Ma da dove è uscito? ma chi lo conosce."*

Le amiche di Luisa: (ridono) *"Luisa hai visto che conquista che hai fatto, dai dagli un bacio sempre se non muori per il fiato a peste che ha!"*

Luisa: *"Ma veramente fa? Quanto è brutto. Che schifo, a chi??"*

Narratore: Arriva l'insegnante.

Prof: *"Ma che sta succedendo? Cos'è tutta questa confusione?"*

Bulli 1: *"Professorè. Guardate che ha scritto questo scemo, una lettera d'amore per Luisa."*

Prof: *"Ragazzi ma sempre a Giuseppe prendete di mira? Ha scritto una lettera? Embè qual è il problema? Datemi qua fatemi vedere"* (la prof legge e dice) *"Cosa c'è di male? E' così un bravo ragazzo, educato, gentile. Luisa ma che ne pensi? Non ti piace?"*

Luisa: *"Noooo chi se lo prende a stu purptiell!!!!!!"*

Bulli: *"Prof se vi piace così tanto prendetevelo voi, non ci vedete proprio, come fate a dire che questo è bello ahahahjaa per Natale vi regaliamo un paio di occhiali."*

## ***TPTO. Transformative Potential of the Theater of the Oppressed***

Prof: *“Adesso basta, state esagerando. Torniamo in classe. Vi metto una nota.”*

Bulli: *“Prof ma quale nota, stiamo solo parlando un poco ed è lui che non sa stare al gioco, se lo facevano ad uno di noi mica ce la prendevamo ma ci difendevamo. Vedi (rivolgendosi a Giuseppe) per colpa tua ora la prof ci mette una nota. Ma non ti preoccupare, questa ce la pagherai. Per colpa tua tutta la classe ci deve andare di mezzo”.*

Giuseppe: *“Guarda, che io non c’entro niente. Avete fatto tutto voi”*

Bullo: *“Ua, te lo giuro, questa me la paghi cara. Altro che mazzate, questa non te lo scorderei mai. Te lo giuro”.*

(Giuseppe resta in silenzio, con lo sguardo basso)

Narratore: Intanto continuano le ore di lezione e all’uscita della scuola tutto sembra tranquillo. Dopo un paio di giorni i bulli d’accordo con Luisa fanno credere a Giuseppe di avere qualche chance. Sono all’uscita di scuola.

Luisa: *“Giuseppe ti devo parlare. Vieni qua. Ma fammi capire, veramente ti piaccio? Lo sai che la lettera che mi hai scritto era veramente bella”?*

Giuseppe: *“A me veramente non mi sembrava che ti piaceva. Ti sei messa a ridere e a offendermi insieme a loro”.*

Luisa: *“Ma iaa stavamo scherzando, mica veramente penso che sei brutto. Anzi tu mi piaci. Sei così intelligente. Stavo solo aspettando che facevi il primo passo”.*

Giuseppe: *“Veramente? Ma stai scherzando”?*

Luisa: *“Ma no, perché non mi credi? Che fai di bello sabato? Vuoi uscire con me?”*

Giuseppe: *“Mi piacerebbe. Se tu vuoi per me va bene”?*

Luisa: *“Mi passi a prendere tu con il motorino? Ah, scusami io mi scordo che tu il motorino non ce l’hai. Che tua mamma si mette paura. Giusè bell ra sor, però ti devi svegliare. Sembra che stai dormendo. Ma ti fa piacere o no uscire con me. Mi scrivi quelle lettere”.*

Giuseppe (con viso immobile e poco espressivo): *“Ma io sono felicissimo. Te lo giuro. Non vedo l’ora che viene sabato”.*

Luisa: *“Bello, allora ci vediamo sabato (mandandogli un bacio da lontano)”.*

Narratore: Giuseppe è per strada, tornando a casa e pensa...

Giuseppe: *“Che bello, si è accorta di me. Allora avevano ragione mamma e nonna, a dire che non sono così brutto. Il problema è sempre e solo la mia timidezza. Mannaggia.*

Se non fossi timido sarei come tutti gli altri. Da adesso però devo cambiare. Devo diventare più sveglio, mi devo buttare nelle cose”.

Narratore: Tornato a casa...

Giuseppe: “Ciao mà”

Mamma (con espressione di stupore): “Giuseppe, come ti vedo contento. Che è successo. Hai preso qualche bel voto a scuola?”

Giuseppe: “Non potrai mai immaginare che mi è successo”.

Mamma: “Ma infatti ti vedo troppo contento. Forse non ti ho mai visto così...”

Giuseppe: “Luisa, ti ricordi quando ti dissi che mi piaceva? Mi ha invitato a uscire sabato. Mi ha detto che anche io piaccio a lei”.

Mamma: “Hai visto, io che ti avevo detto. Bello a mamma sua. Tu sei il solito pessimista. Sei giovane. Devi credere di più in te”.

Giuseppe: “Hai ragione mamma, sono troppo felice. Non me lo aspettavo. Ma già ho deciso. Devo reagire e vivere più libero. Alla fine sono io che penso di essere inferiore. Invece questa volta mi sbagliavo. Ancora non ci credo. All’inizio pensavo fosse uno scherzo, Luisa mi vuole. E poi naturalmente quando starò insieme a lei anche gli altri mi inizieranno a vedere diversamente. Mi chiederanno di uscire, di andare a giocare a calcetto”.

Mamma: “Vabbè a mamma, piano piano tutto si aggiusta. A me sapere che sei felice mi riempie di gioia”.

Giuseppe (dopo aver abbracciato la madre): “Io adesso vado di là, vedo se mi ha scritto qualcosa su facebook”

Narratore: Giuseppe è nella sua stanza, si guarda allo specchio e sorride. Accende il pc e entra su facebook.

Giuseppe: “16 amici si sono iscritti al gruppo “La bella e la bestia”? e che è sto gruppo. Fammi vedere se è un gruppo aperto o chiuso. Ah è aperto, mo entro. C’è un video, condiviso da 26 persone. Che sarà mai? (il video recita, La bella e la bestia. Un cesso ambulante crede che questa bellissima ragazza voglia uscire con lui. Ahahahahahah povera ragazza...<3<3<3”)”.

Giuseppe: “Che bastardi. Che figura che ho fatto. (inizia a piangere mentre scorre il video). Ma come potevo pensare che Luisa mi voleva. Mi faccio schifo. Hanno ragione. Sono solamente un cesso. Ma io adesso non mi presenterò mai più a scuola, devo proprio cambiare classe. Ma dove vado, ovunque sarà così, il problema sono io”.

(La scena si chiude con la madre che vede Giuseppe piangere, affacciandosi alla porta della sua stanza. Abbassa gli occhi. Resta in silenzio e se ne va).



**3. Gruppo «Docenti PAS», docenti dei Percorsi Abilitativi Speciali, Anno Accademico 2013/2014**

Ci troviamo in una scuola secondaria di primo grado ad Angri, in provincia di Salerno, dove il professor Biangardo è stato convocato per una supplenza di Tecnologia

I scena: Convocazione

Il professore, convocato per un incarico annuale, si reca a scuola.

Il bidello, Gennaro: - Dite. -

Professore: - Buongiorno, sono il prof. Biangardo, sono qui per la convocazione.

Gennaro: - Venite, vi accompagno dalla preside. -

Il bidello Gennaro accompagna il professore dalla preside. Poi si volta, e mentre esce grida, rivolto a un ragazzo:

- Iesc' a rint! -

La preside è impegnata in una conversazione telefonica:

- .....

Poi posa il telefono e si rivolge al professore: - Voi siete l'avente diritto? Sì? Accettate? -

Professore: - Sì, accetto -

Preside: - Allora... statemi a sentire... io vengo dalla campagna, sono una persona pratica... qua ci organizziamo in questo modo, così siamo tutti più tranquilli: dunque, voi lavorate fino al giorno prima delle vacanze di Natale, poi torna la titolare e si prende le vacanze. Voi riprendete servizio dopo Natale, così io non vi devo pagare le vacanze. Lo stesso facciamo a Pasqua, così risparmiamo i soldi e il 31 maggio io vi licenzio, perché tanto a giugno i ragazzi non vengono a scuola. Vi sta bene?

Professore:- Eh ... sì...

Preside: - Va bè, adesso Gennaro vi accompagna in classe.

Voce fuori campo:

- Ma chi me lo doveva dì a me: me so scetato 'e ssei ra matina pe me piglia' 'na supplenza 'e sei ore, non me pavno a Natale e a Pasqua... ce rimetto nu sacc' e benzina.... Speriamo almeno ca' m'arriva 'o stipendio...

Mentre si avviano, Gennaro dice: - Professo', voi state in terza Z. Eheh....-

II scena: La classe

Prima che il professore entri in classe

Gennaro: - professo', mi raccomando, non mandate i ragazzi in bagno e facite attenzione a Pasquale, che si butta dalla finestra perché tiene le crisi epilettiche.

Professore: - Ma l'insegnante di sostegno non c'è? -

Gennaro: - C'è, c'è, ma quella va facenno sostituzioni nelle altre classi. Ma nun ve prioccupat' tanto ce stanno due guaglione ca' ce badano, fanno e' contrullor'

Il professore entra in aula. Chiasso infernale. Il professore sbatte la mano sulla cattedra per far stare zitti i ragazzi.

Voce fuori campo:

- Che dicevano 'e pas? Nun aggia sbattere 'a mano 'ncopp o tavolo? Ma io riman me porto propr' a mazz!

Iolanda, una ragazza terribile, dice: - Professo', che macchina tenete? -

Il professore, interdetto, dopo un attimo risponde: - Una Dacia Duster bianca. Perché? -

Iolanda scappa dalla classe.

Il professore cerca di fermarla, ma resta in classe perché è preoccupato per il ragazzo epilettico.

Si presenta agli alunni, poi si ferma un attimo a riflettere.

Si avvicina alla lavagna e la sposta vicino alla cattedra, in modo da formare un angolo retto. Poi chiama Pasquale, il ragazzo epilettico, e lo fa sedere nello spazio rimasto tra la sua sedia, la lavagna e la cattedra, in modo da bloccarlo.

A questo punto chiede ai ragazzi: - Che avete fatto di tecnologia fino ad oggi? -

I ragazzi: - Niente! -

Professore: - Come niente! Di teoria che avete fatto?

Giulia: - Abbiamo fatto il legno e la carta. -

Gli altri ragazzi: - Ma quanno mai, l'ha fatt sul'essa!

Professore: - Almeno avete portato gli attrezzi? -

Patrizia: - Ma che ce ne fotte, noi gli attrezzi non li teniamo. -

Marianna: - Professo', vi piace 'o shatush? -

Emanuela: - Ci piace, ci piace!

Tutte insieme, cantando: - Vita.. Cuore.. Battito!

***TPTO. Transformative Potential of the Theater of the Oppressed***

Entra Gennaro, trafelato: - Professo', venite, ci sta Iolanda co' nata guagliona ca si stanno facenno lo strascino nella classe affianco –

Professore: – E io come faccio a lasciare 'sto ragazzo che si vuole buttare dalla finestra?  
–

Gennaro: – Non vi preoccupate, professo', m' a vech' io. – Ed esce.

Voce fuori campo: - Quasi quasi la revot' a disimpegno morale. Riman me mett' in malattia e chi s'è vist s'è vist...

Entra la preside.

Preside: – Allora, professo', come va, tutto bene? –

Professore: - Eh, insomma... Iolanda è scappata, i ragazzi non hanno il materiale e in più c'è questo ragazzo, che sembra il più normale, ma si vuole buttare dalla finestra... -

Gennaro, alle spalle della preside: – E vui non gl' arapite a fenesta, professo'? –

### **Appendice 3 : i diari di bordo**

**125 T:** In data 16/12/2013 la Prof.ssa Strollo, in collaborazione con i suoi assistenti ed un gruppo di studenti della magistrale, ha organizzato un convegno che verteva sul teatro dell'oppresso, strumento maieutico, creativo ed olistico ideato da Augusto Boal. Il teatro dell'oppresso «non potrebbe mai essere un teatro equidistante, che si rifiuta di prendere parte; è teatro di lotta! È teatro DEGLI oppressi, PER gli oppressi, SUGLI oppressi, fatto DAGLI oppressi!». (A. Boal). Esso si propone di mettere in scena, mediante rappresentazioni appropriate e realistiche, i conflitti opprimenti, la dialettica oppresso-oppressore che quotidianamente si manifesta nella relazioni tra gli individui, e tra gli individui e le società. L'obiettivo che il teatro dell'oppresso si pone è di creare una magica sinergia tra rappresentazione ed emozioni/motivazioni degli spett-attori, stabilendo uno spazio democratico in cui riflettere-agire-trasformare, inventando e re-inventando soluzioni alle situazioni opprimenti. Lo spett-attore rappresenta il versante operativo/agente delle riflessioni e delle immedesimazioni di ogni spettatore. Quest'ultimo, infatti, è invitato durante la messa in scena a sostituirsi con gli attori, promuovendo la sua percezione e risoluzione del vissuto di conflitto, portando sul palco le sue idee, i suoi atteggiamenti e le sue opinioni, sfidando se stesso e il suo mondo interiore. Boal, dunque, si sofferma anche e soprattutto sulla platea, dandole l'opportunità di intervenire, suggerire idee, prendere parte in maniera attiva e creativa. Egli reinventa il teatro in maniera partecipativa, spostando l'accento dalla mera e semplice presa di coscienza critica dello spettatore, all'azione sulla scena dello spett-attore, come prova, promessa, tensione al cambiamento futuro. Pertanto, l'esperienza ci ha visti parte attiva, e non meramente ricettiva. Il teatro dell'oppresso è suddiviso in molteplici componenti, tutte essenziali e pregnanti, una delle quali (il "teatro giornale") ha aperto il convegno. I ragazzi della magistrale che hanno messo in scena il Teatro giornale per noi spett-attori, hanno interpretato tre notizie da tre differenti testate giornalistiche, tutte legate al tema del femminicidio in Italia. Ad ogni notizia è stato associato ritmo e gesti differenti: durante la lettura della prima, una voce narrante riportava le parole del giornale e, un coro ripeteva ed enfatizzava quelle ritenute parole chiave ai fini di un'autentica comprensione del messaggio veicolato dalla testata e, ancora, un'altra attrice sul palco enumerava con le dita i dati numerici, come il numero di donne uccise o i tempi legislativi dei tribunali in riferimento a questo tipo di delitti o di violenze. Ho visto le parole assumere consistenza, catapultandosi innanzi a me con

una loro forma, una loro pesantezza, una loro consistenza. Ciò che era scritto su quelle testate si è fuso con i corpi e con le voci di coloro che hanno messo in atto la rappresentazione e, in tal modo, non si è potuto fare a meno di prestare attenzione e di dare rilevanza a ciò che il messaggio letto cercava di comunicare, sia direttamente ma ancor più indirettamente. Più canali di contatto con il mondo e di accesso delle informazioni, tramite il teatro giornale, vengono attivati contemporaneamente; la notizia può essere osservata, ascoltata, si può seguire il suo movimento, le sue pause, le sue accelerazioni, si può creare contatto con gli occhi degli attori ed esserne parte, quando leggiamo da un giornale o da un qualunque altro supporto, spesso scorriamo le parole credendo di averle comprese e dimentichiamo che ciò che spesso è fondamentale è ciò che è scritto tra le righe. Le tecniche del teatro giornale permettono di tirare fuori da sé l'attenzione necessaria a cogliere quelle sfumature che troppo spesso passano inosservate a chi fruisce una notizia. In questo consiste la libertà a cui il teatro giornale intende condurre gli individui: libertà di decidere cosa pensare, cosa accettare e cosa rifiutare, criticare di ciò che ci viene continuamente trasmesso da svariate fonti. Ciò è possibile acquistando coscienza di quanto ogni notizia non sia mai spoglia da giudizi o scevra da punti di vista, ma quanto, anzi, sia la diretta manifestazione del pensiero di un individuo che la produce. Occorre tener presente l'imparzialità delle informazioni e porsi con consapevolezza e spirito critico dinanzi alle idee, per non essere schiavi. Durante questa interessante mattinata ci è stato presentato, dagli stessi colleghi della magistratura, una messa in scena del Teatro forum. Il proposito del Teatro Forum, infatti, non termina nel riconoscimento dell'oppressione ma mira a risvegliare le coscienze, a innescare l'azione, l'energia, necessarie a "modificare" la realtà, a lottare, a rivoluzionare, senza più sottomettersi, sottostare, essere schiavi di giochi di potere, di pressioni, di privilegi. Il Teatro Forum si presenta come un mare che ha accolto acqua dai suoi fiumi affluenti, ai quali deve la sua grandezza e la sua profondità. Questi affluenti rappresentano i pensieri filosofici come quello di Marx, quelli pedagogici come quello di Freire, le proposte artistiche di Brecht, Stanislavskij, le riflessioni letterarie, poetiche, politiche che hanno alimentato la poetica di Boal, culminante nel Teatro dell'oppresso. La rappresentazione del Teatro Forum presentataci al convegno riguardava una tipica condizione di oppressione all'interno di una coppia. Claudia e Pietro, due fidanzati, vivono una storia ricca di paradossi, di complicazioni, discussioni, giochi di poteri e privazioni. L'oppressione nella coppia si esplica

attraverso questi superficiali giochi di potere, di attribuzione di colpa e responsabilità all'altro, senza porre mai le convinzioni di apertura e ascolto che implicherebbero necessariamente una messa in discussione delle proprie certezze e convinzioni. I due entrano di conseguenza in un vortice di provocazioni, e di vecchie questioni da poco non risolte che subiscono un inevitabile aumento data la situazione di tensione. La situazione appare immobile, una soluzione è lontana dall'essere realmente trovata. I sentimenti reciproci della coppia sembrano essere irrevocabilmente raffreddati, come in occasioni di ogni discussione che li vede sfuggitivi e non attivi nella risoluzione della difficoltà. I ragazzi appaiono più concentrati nel salvaguardare le loro posizioni e certezze piuttosto che cercare una risoluzione al conflitto di coppia. La messa in scena si conclude senza che la situazione di oppressione sia stata risolta e chiarita; la coppia, infatti, rimane vincolata in un circolo vizioso di malintesi e fraintendimenti, non riuscendo ad uscire dal pantano della situazione oppressiva. Usciti di scena i due attori, il jolly prende la parola e rivolge l'attenzione verso il pubblico, a noi spett-attori, sollecitandoci, attraverso opportune domande, a de-codificare la rappresentazione appena osservata, a comprenderne riflessivamente le dinamiche, con l'obiettivo di condurci al riconoscimento della situazione di oppressione messa in scena. Alcuni dei miei colleghi sono intervenuti ed è emerso in quasi tutti gli interventi che sia Claudia che Pietro fossero contemporaneamente l'oppressore e l'oppresso in quanto vicendevolmente, quasi a turno, ponevano l'altro in condizioni e situazioni volutamente ed, oserei dire, inutilmente scomode. Il jolly ha poi proposto ad alcuni colleghi intervenuti di entrare in scena, sostituendosi agli attori. Chi ha accettato, si è cimentato nell'impresa di dare al conflitto inscenato una diversa direzione, portando con sé il proprio vissuto interno ed emotivo. A mio avviso, si sono verificati solamente cambiamenti superficiali; il cuore dell'oppressione vissuta dalla coppia non è stato sfiorato né portato alla luce. Si sono avvicendati atteggiamenti e proposizioni troppo "scolastiche" e poco umane; non vi erano proposte soluzioni che tenessero conto dell'incredibile fragilità e delicatezza dei rapporti umani. Quanto messo in scena dai miei colleghi, altresì, mi ha dato da riflettere su quanto queste dinamiche siano pervasive nella società odierna, e siano larvate e fluttuanti. Le posizioni, infatti, non sono definite ed in perenne mutamento; l'ago della bilancia delle dinamiche di oppressione è in continuo movimento. Credo che l'esperienza sia stata molto formativa. Venire a conoscenza di questa pratica e vederla realizzata e montata è stato

molto edificante. Sul palco ci si può mettere in gioco, a metà strada tra il virtuale ed il reale, e sperimentare valide alternative ad una vita quotidiana che troppo spesso ci vede sconfitti e incapaci di mettere in atto ciò che riteniamo più giusto. In questo senso, il Teatro degli Oppressi diviene una palestra dove allenare la nostra pratica critica e riflessiva. E' condivisione, compartecipazione e non-violenza allo stato puro. E' una pratica, anche se con delle radici ben affondate, a mio avviso, rivoluzionaria.

**19 PB:** Resoconto sull'esperienza del Teatro dell'Oppresso

Prima di questa prima esperienza, non avevo mai studiato né sperimentato la pratica del teatro dell'oppresso. Il teatro dell'oppresso è una tecnica formativa che noi l'abbiamo applicato alla dinamica scolastica, ma che è applicabile ai contesti più diversi. Il Teatro dell'Oppresso è un metodo di lavoro che usa il linguaggio teatrale ed è orientato a capire e trasformare la realtà quotidiana delle persone che lo attraversano, mediante la riflessione sulle dinamiche esplicitate con la rappresentazione. Con il linguaggio teatrale si vuole rappresentare la realtà per poterla meglio capire e correggerne gli aspetti negativi che emergono. Il Teatro dell'Oppresso è una rappresentazione calcata della realtà dell'oppressione (in qualunque forma essa si presenti) che ci rende spettatori del nostro essere e della situazione portata in scena. Anche se non ricopriamo un ruolo nella rappresentazione, il pubblico viene tirato in ballo diventando parte integrante della dinamica in essere. Nella costruzione della storia di oppressione i passaggi seguiti sono stati: la scelta del contesto a cui applicare questa pratica (nel nostro caso formativo in contesto è stato la scuola), la scelta della situazione da riprodurre con spontaneità nella rappresentazione (nel nostro caso una dinamica di supplenza), la stesura del copione con attribuzione dei ruoli e la messa in scena del Teatro dell'Oppresso. Durante la messa in scena sono emerse diverse dinamiche che portavano alla luce situazioni di oppressione a carico delle e tra le varie figure e categorie di ruoli, facenti parte della rappresentazione (preside, insegnante supplente e di sostegno, studenti). I punti critici fonte di oppressione, man mano che si palesavano, erano discussi, interpretati e corretti su suggerimento degli spettatori (che in alcuni casi erano chiamati a dare una loro interpretazione attiva, entrando in scena, sulle criticità oppressive da loro individuate e chiamandoli a una interpretazione correttiva). In questa pratica, siamo stati guidati dalla docente che ci dava input su possibili chiavi di lettura su situazioni rilevanti che, a noi attori e spettatori attivi, potevano sfuggire.

Le fonti di oppressione individuate sono state molteplici e reciproche, riguardati tutte le figure in scena. La figura del preside è oppressa del cattivo funzionamento della macchina istruzione, oppresso è l'insegnante se non riesce a guidare la classe per propria indole, per irrequietezza e scarsa volontà dei discenti e/o per scarsa autorevolezza innata o indotta dall'ambiente scuola sull'insegnante. Oppressi sono anche gli studenti per la scarsa continuità didattica (il continuo cambio d'insegnanti che



si avvicinano nelle supplenze) e per la difficoltà della scuola di rispondere alle loro esigenze. Per i ragazzi: l'oppressione si presenta a più livelli, ad esempio i discenti collaborativi devono adeguarsi al contesto classe. Per l'insegnante, invece, un momento cruciale per innescare un buon rapporto con gli studenti è la sua presentazione alla classe. Il preside dando correttamente il compito e presentando in modo giusto alla classe l'insegnante ottiene il reciproco e corretto riconoscimento. Questo mette nella condizione il docente di poter operare bene (perché detentore di autorevolezza riconosciuta dalla classe) e nel contempo la classe è ben predisposta al recepimento (perché è stata presentata come buona classe al docente da parte del preside). In caso contrario, non essendoci riconoscimento docente – classe, l'efficacia dell'azione educativa sarà compromessa. La massima efficacia dell'azione educativa e la minimizzazione dell'oppressione si ottengono cercando di potenziare l'interdipendenza tra le figure e la collaborazione tra di esse. Le scuole di oggi e di ieri non sono perfette. Bisogna porsi in una condizione di coevoluzione con gli studenti e la classe: gli insegnanti sono una guida a prescindere dalle oppressioni molteplici che esistono in essi e nel mondo scuola. Durante il processo di messa in scena del Teatro dell'Oppresso, mi sono sentito come se stessi vivendo un déjà vu. Le esperienze che ho, hanno fatto in modo di ritrovarmi sia nella storia messa in scena che nelle revisioni apportate, a correzione delle oppressioni esplicitate con la messa in scena. L'esperienza del Teatro dell'Oppresso la definirei come una tecnica per far emergere e correggere le proprie e le altrui debolezze e dominanze nonché quelle della dinamica interpersonale messa in scena. I momenti più pregnanti emotivamente per me sono stati quelli in cui è emerso il coinvolgimento, anche a volte animoso, su opinioni e interpretazioni divergenti di una situazione tra e con attori e spettatori attivi. Il Teatro dell'Oppresso è un compito molto formativo: fa capire, ad esempio, quanto possono essere fastidiosi dei comportamenti inconsapevoli dei protagonisti, che si rivedono e si analizzano nella messa in scena, come se la rappresentazione fosse un film. Le capacità richieste dalla metodologia del Teatro dell'Oppresso è quella di ridurre l'autocensura e potenziare al massimo la naturalezza dell'agire in scena. Se mi trovassi a rifare questa esperienza, la applicherei ad un'altra situazione (es. incontro scuola famiglia per analizzare le dinamiche dell'attore famiglia nel mondo scuola. Ad un mio collega consiglieri di fare l'esperienza del Teatro dell'Oppresso perché formativa e perché ci consente di immedesimarci nella dinamica interpersonale inscenata, ovvero ci mette allo specchio.

Il gruppo in quest'esperienza ha svolto la funzione facilitante di confronto interpretativo sullo spaccato rappresentato e di confronto con le esperienze reali di ciascuno di noi. L'assistere attivamente alla messa in scena ha rievocato ricordi inerenti me stesso, non solo da insegnante ma anche da studente. Il riaffiorare di questi ricordi mi ha consentito di comprendere lo stato d'animo di studenti e docenti quando subiscono o esercitano comportamenti oppressivi. Dopo l'esperienza del Teatro dell'Oppresso, mi sono reso conto meglio che bisogna vedere e vedersi nella propria operatività scolastica da un punto di vista panoramico d'insieme per poter farsi un'opinione corretta della situazione in oggetto rappresentata (nel nostro caso la supplenza) individuando e correggendo, eventualmente, i nostri approcci futuri in situazioni simili. Secondo me la funzione dello spettatore (il ruolo che ho svolto) nel Teatro dell'Oppresso è quella di osservatore da punto di vista privilegiato, nonché quello di intervenire ad apportare le proprie correzioni in base al proprio punto di vista per vedere se si induce un miglioramento alla dinamica inscenata. Nella scena della rappresentazione della storia di oppressione avrei agito come un collega, chiamato in scena dalla platea, che ha mostrato la capacità di instaurare un rapporto di empatia con la classe, conquistandone l'attenzione all'apprendimento. Il teatro dell'Oppresso è uno strumento per coinvolgere, sensibilizzare, stimolare verso un'autoriflessione su quanto rappresentato. Il Teatro dell'Oppresso permette di discutere degli argomenti, oggetto della rappresentazione, con la leggerezza e con la protezione data dalla maschera del teatro. Il Teatro dell'Oppresso è uno strumento di lavoro educativo molto interessante: permette di lavorare sull'elaborazione collettiva di problemi condivisi approfondendoli, cercandone i punti critici e proponendone possibili soluzioni. Un punto di debolezza del Teatro dell'Oppresso potrebbe essere la scarsa propensione alla spontaneità e, quindi, la tendenza all'autocensura. Usa una metafora per descrivere l'esperienza del Teatro dell'Oppresso può essere per la presenza della figura dello spettatore: "Noi della situazione di oppressione rappresentata siamo burattinai, non i burattini".

#### **Appendice 4: Learning Activity Survey**

##### **QUESTIONARIO DI VALUTAZIONE DELLE ATTIVITA' DI APPRENDIMENTO TRASFORMATIVO**

1. Ripensando a tutte le tue esperienze educative durante il Laboratorio di Teatro dell'oppresso (in classe o in altri momenti della vita studentesca), barra con una crocetta ogni affermazione che ritieni opportuna.

- ☐ a. Ho avuto un'esperienza che mi ha fatto mettere in discussione il modo in cui normalmente agisco.
- ☐ b. Ho avuto un'esperienza che mi ha fatto mettere in discussione la mia opinione sui ruoli sociali (Esempi di ruoli sociali includono cosa dovrebbero fare una madre o un padre, come dovrebbero comportarsi un uomo o una donna, cosa dovrebbero fare adulti o bambini)
- ☐ c. Ho avuto un'esperienza che mi ha fatto riflettere sulle relazioni di potere all'interno dei rapporti sociali (Esempi di ruoli sociali includono cosa dovrebbero fare una madre o un padre, come dovrebbero comportarsi un uomo o una donna, cosa dovrebbero fare adulti o bambini, come dovrebbero rapportarsi insegnanti-studenti)
- ☐ d. Nel momento in cui ho riflettuto sulle mie opinioni, ho realizzato che erano in pieno disaccordo con le mie credenze precedenti o con le mie aspettative sui ruoli sociali.
- ☐ e. O al contrario, nel momento della riflessione, ho realizzato che le mie opinioni corrispondevano alle credenze precedenti o con le mie aspettative sui ruoli sociali.
- ☐ f. Ho realizzato che anche altre persone mettono in discussione le proprie opinioni.
- ☐ g. Ho pensato di agire diversamente dalle mie solite opinioni e dai miei soliti ruoli.
- ☐ h. Non mi sono sentito a mio agio rispetto alle aspettative sociali tradizionali.
- ☐ i. Ho provato nuovi ruoli sociali in cui mi sentissi più a mio agio e in cui riponessi più fiducia.
- ☐ j. Ho cercato di trovare un modo per adottare questi nuovi modi di agire.
- ☐ k. Ho trovato informazioni di cui necessitavo per adottare questi nuovi modi di agire.
- ☐ l. Ho cominciato a pensare alle reazioni e ai riscontri del mio nuovo comportamento.
- ☐ m. Sono passato all'azione e ho adottato questi nuovi modi di agire.
- ☐ n. Non mi ritrovo con nessuna delle affermazioni precedenti.

2. Da quando hai cominciato a frequentare il Laboratorio di Teatro dell'Oppresso, credi di aver sperimentato una situazione in cui hai realizzato che i tuoi valori, le tue credenze, le tue opinioni o le tue aspettative fossero cambiate?

SI \_\_\_\_ Se "si", per favore vai alla domanda n° 3 e continua il questionario.

No \_\_\_\_ Se "No", per favore vai alla domanda n°6 e continua il questionario.

3. Descrivi brevemente cosa è accaduto.

---

---

---

4. Quale dei seguenti elementi ha influenzato il cambiamento? (Barra ogni casella che consideri appropriata)

E' stata una persona ad influenzare il cambiamento? Si \_\_\_\_ No \_\_\_\_

Se "Si", era... (Barra ogni casella che consideri appropriata)

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Il supporto di un altro studente   | <input type="checkbox"/> Una sfida da parte del tuo insegnante |
| <input type="checkbox"/> Il supporto di un collega di corso | <input type="checkbox"/> Il supporto del tuo insegnante        |
| <input type="checkbox"/> Il supporto di un supervisore      | <input type="checkbox"/> Altro: _____                          |

A determinare il cambiamento è stato un compito assegnato alla classe? Si \_\_\_\_ No \_\_\_\_

Se "Si", quale? (Barra la casella che consideri appropriata)

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Progetti di classe/ di gruppo                    | <input type="checkbox"/> Discussione verbale delle proprie preoccupazioni |
| <input type="checkbox"/> Riflessioni scritte delle proprie preoccupazioni | <input type="checkbox"/> Un contributo/un tema/ un saggio                 |
| <input type="checkbox"/> Il diario di bordo                               | <input type="checkbox"/> Autovalutazione in un corso                      |
| <input type="checkbox"/> Struttura innovativa di un corso                 | <input type="checkbox"/> Attività di classe/ esercizi                     |
| <input type="checkbox"/> Stage o cooperazione                             | <input type="checkbox"/> Esperienze laboratoriali                         |
| <input type="checkbox"/> Pensieri profondi e concentrati                  | <input type="checkbox"/> Riflessioni personali                            |
| <input type="checkbox"/> Valutazione primaria dell'apprendimento          | <input type="checkbox"/> Letture assegnate                                |
| <input type="checkbox"/> Studi di casi                                    | <input type="checkbox"/> Altro _____                                      |

E' stato un mutamento significativo nella tua vita a determinare il cambiamento?

Si \_\_\_\_ No \_\_\_\_

Se "Si", quale?

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Matrimonio                      | <input type="checkbox"/> Cambiamento di lavoro di un genitore |
| <input type="checkbox"/> Nascita/ adozione di un bambino | <input type="checkbox"/> Licenziamento di un genitore         |

***TPTO. Transformative Potential of the Theater of the Oppressed***

☐ Trasferimento a

☐ Pensionamento di un genitore

☐ Divorzio/separazione dei genitori

☐ Morte della persona amata

Altro: \_\_\_\_\_

5. Ripensando al momento in cui hai realizzato per la prima volta che le tue prospettive e i tuoi punti di vista fossero cambiati, quanto conta il tuo essere in formazione con l'esperienza del cambiamento?

---

---

---

---

6. Ti descriveresti come uno che di solito ripensa a decisioni precedenti o a comportamenti passati?

Si \_\_\_\_ No \_\_\_\_

Diresti di essere una persona che riflette spesso sul significato dei suoi studi per se stesso e per la propria vita?

Si \_\_\_\_ No \_\_\_\_

Diresti di essere una persona che si mette in gioco?

Si \_\_\_\_ No \_\_\_\_

7. Quale dei seguenti elementi ha fatto parte della tua esperienza del Laboratorio di Teatro dell'Oppresso?

☐ Il supporto di un altro studente

☐ Una sfida da parte del tuo insegnante

☐ Il supporto di un collega di corso

☐ Il supporto del tuo insegnante

☐ Il supporto di un supervisore

☐ Studi di casi

☐ Progetti di classe/ di gruppo

☐ Discussione verbale delle proprie preoccupazioni

☐ Riflessioni scritte delle proprie preoccupazioni

☐ Un contributo/un tema/ un saggio

☐ Il diario di bordo

☐ Autovalutazione in un corso

***TPTO. Transformative Potential of the Theater of the Oppressed***

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Struttura innovativa di un corso        | <input type="checkbox"/> Attività di classe/ esercizi |
| <input type="checkbox"/> Stage o cooperazione                    | <input type="checkbox"/> Esperienze laboratoriali     |
| <input type="checkbox"/> Pensieri profondi e concentrati         | <input type="checkbox"/> Riflessioni personali        |
| <input type="checkbox"/> Valutazione primaria dell'apprendimento | <input type="checkbox"/> Letture assegnate            |
| <input type="checkbox"/> Studi di casi                           | <input type="checkbox"/> Altro _____                  |

Quale dei seguenti avvenimenti si è verificato durante il Laboratorio di Teatro dell'Oppresso?

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Matrimonio                        | <input type="checkbox"/> Cambiamento di lavoro di un genitore |
| <input type="checkbox"/> Nascita/ adozione di un bambino   | <input type="checkbox"/> Licenziamento di un genitore         |
| <input type="checkbox"/> Trasferimento a                   | <input type="checkbox"/> Pensionamento di un genitore         |
| <input type="checkbox"/> Divorzio/separazione dei genitori | <input type="checkbox"/> Morte della persona amata            |
| <input type="checkbox"/> Altro: _____                      |   |

8. Pensi che il Laboratorio di Teatro dell'Oppresso abbia contribuito al processo di messa in discussione delle tue idee, credenze e convinzioni precedenti?

Si \_\_\_\_ No \_\_\_\_

Se hai risposto sì, indica lungo il continuum da 1 a 10 quanto pensi che il corso di Pedagogia sociale abbia contribuito alla riflessione (1= nulla; 10= moltissimo).

1 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 10

9. ☐ Maschio ☐ Femmina

10. Status civile: ☐ Single ☐ Sposato ☐ Divorziato/separato

11. Etnia: ☐ Europea ☐ Asiatica ☐ Africana ☐ Altro: \_\_\_\_\_

12. Ideologia principale: \_\_\_\_\_

13. Istruzione: ☐ Diploma di scuola superiore ☐ Diploma di Laurea  
☐ Laurea magistrale ☐ Post-Lauream ☐ Altro: \_\_\_\_\_

14. Quanti semestri hai frequentato all'università? \_\_\_\_\_

15. Et : \_\_\_\_\_

16. Categoria studentesca:

☐ Matricola

☐ Studente secondo/terzo anno

☐ Laureando laurea triennale

☐ Laureando laurea magistrale

☐ Laureato

☐ Non-immatricolato

☐ Dottore di ricerca

☐ Altro \_\_\_\_\_

17. Quanto sei attivo in attivit  extra-curricolari come eventi, associazioni, club o gruppi laboratoriali?

☐ Molto attivo

☐ Attivo

☐ Qualche volta attivo

☐ Poco attivo

☐ Per nulla attivo

18. Punti deboli dell'esperienza:

---

---

---

*Grazie per la tua partecipazione!*

\*Learning Activities Survey   1998 Kathleen P. King and used with her permission  
Traduzione e adattamento italiano a cura di Alessandra Romano

**Appendice 5: Questionario sul Teatro dell'Oppresso**

**SEZIONE I. LA TECNICA DEL TEATRO DELL'OPPRESSO**

I.1. Prima dell'esperienza avevi mai studiato la tecnica del Teatro dell'Oppresso in quanto strumento di formazione?

☐ SI      ☐ NO

Se sì, in quale occasione?

---

---

---

I.2. Prima dell'esperienza avevi mai sperimentato la tecnica del Teatro dell'Oppresso?

☐ SI      ☐ NO

I.3. Se sì, quali ti sembrano le caratteristiche della tecnica del Teatro dell'Oppresso?

---

---

---

I.4. Quali passaggi hai seguito nella costruzione della storia di oppressione?

---

---

---

I.5. Come hai connesso le tue esperienze con la storia messa in scena?

---

---

---

I.6. Cosa ti è capitato durante il processo di messa in scena della tecnica del Teatro dell'Oppresso?

---

---

---



I.7. Come definiresti l'esperienza del Teatro dell'Oppresso?

---

---

---

I.8. Quali sono stati i momenti più pregnanti emotivamente?

---

---

---

I.9. Che tipo di compito è il Teatro dell'Oppresso? E quali capacità richiede?

---

---

---

I.10. Cosa cambieresti se dovessi rifare questa esperienza?

---

---

---

I.11. Cosa consiglieresti ad un tuo collega?

---

---

---

I.12. Cosa la tecnica del Teatro dell'Oppresso ha insegnato a te in quanto studente?

---

---

---

## SEZIONE II: Il gruppo

Quale funzione ha svolto il gruppo nell'esperienza?

☐ Ha facilitato il lavoro

☐ Ha ostacolato il lavoro

☐ Altro

Perché

---

---

---

## II.2. LA CONDUZIONE DELLA MESSA IN SCENA

Punto di riferimento con cui confrontarsi su:

☐ come sviluppare la narrazione della storia di oppressione

☐ quanto emergeva dalla stesura delle storie di oppressione in termini di conoscenze

☐ quanto emergeva dalla stesura delle storie di oppressione in termini di emozioni

☐ quanto emergeva dalla stesura delle storie di oppressione in termini di memorie

☐ Altro

## SEZIONE III: LA MESSA IN SCENA

III.1. Quando hai messo in scena la storia di oppressione scelta ti è capitato di associare ad essa dei ricordi?

☐ SI                      ☐ NO

III.2. Se la risposta al quesito II.1 è SI, i ricordi erano legati al contenuto della storia?

☐ SI                      ☐ NO

III.3. Se la risposta al quesito II.1. è SI: i ricordi sono emersi durante la selezione delle storie da mettere in scena?

☐ SI                      ☐ NO

III.4. Se la risposta al quesito I.2. è SI: i ricordi emersi durante la messa in scena appartengono allo stesso contesto di ambientazione della storia di oppressione rappresentata?

☐ SI                      ☐ NO

III.5. La natura del ricordo emerso durante la selezione della storia di oppressione è associabile al contenuto della storia?

☐ SI                      ☐ NO

III.6. La natura del ricordo emerso durante la selezione o la messa in scena della storia di oppressione è spiacevole?

☐ SI                      ☐ NO

III.7. Altre osservazioni sulla relazione tra la storia di oppressione e i ricordi

---

---

---

III.8. Ricordare ti ha consentito di:

---

---

---

III.9. Mettere in scena la storia di oppressione ti ha consentito di:

---

---

---

III.10. Ci sono stati cambiamenti nelle tue opinioni, credenze e atteggiamenti durante o dopo l'esperienza del Teatro dell'Oppresso?

☐ SI                      ☐ NO

Se sì, quali? Cosa ha determinato il cambiamento?

---

---

---

III.11. Che ruolo hai avuto nell'esperienza del Teatro dell'Oppresso?

---

---

---

III.12. Secondo te, qual è la funzione dello *spettatore* nel Teatro dell'Oppresso?

---

---

---

III.13. Come avresti agito sulla scena della rappresentazione della storia di oppressione?

---

---

SEZIONE IV: LA SCRITTURA

IV.1. Che ruolo ha avuto la scrittura durante l'esperienza del laboratorio?

---

---

IV.2. Che tipo di intervento hai operato sul testo scritto in prima battuta? (Censura, ampliamento, connessioni, collegamenti, citazioni etc., e perché)

---

---

IV.3. Se avessi potuto scegliere un'altra tematica di oppressione avresti lavorato diversamente?

☐ SÌ

☐ NO

Se sì, come? Quale tematica avresti selezionato?

---

---

SEZIONE V. GIUDIZIO FINALE

V.1. Fai un elenco dei punti deboli dell'esperienza

---

V.2. Usa una metafora per descrivere l'esperienza del Teatro dell'Oppresso

---

---

---

**Appendice 6: Questionario di convalida**

Si inserisce qui Q-R Code per il Questionario di Convalida:



Si inserisce qui link diretto per il Questionario di convalida:

[https://docs.google.com/forms/d/1FQlhaGk0loTAdmINUAgXC1-yL\\_Q9-KvxzxjITxiFyL4/edit?usp=drive\\_web](https://docs.google.com/forms/d/1FQlhaGk0loTAdmINUAgXC1-yL_Q9-KvxzxjITxiFyL4/edit?usp=drive_web)



4. \*

Secondo la tua percezione, il Teatro dell'Oppresso è un'esperienza assimilabile ad altre esperienze laboratoriali  
*Contrassegna solo un ovale.*

	1	2	3	4	5	
Nulla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Moltissimo

5. **II. Percezione del Cambiamento** \*

In seguito all'esperienza del Teatro dell'Oppresso sono cambiati i tuoi modi di apprendere?  
*Contrassegna solo un ovale.*

	1	2	3	4	5	
Nulla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Moltissimo

6. \*

In seguito all'esperienza del Teatro dell'Oppresso sono modificate le tue credenze e le tue opinioni?  
*Contrassegna solo un ovale.*

	1	2	3	4	5	
Nulla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Moltissimo

7. \*

In seguito all'esperienza del Teatro dell'Oppresso sono cambiati i tuoi atteggiamenti verso di te e verso gli altri?  
*Contrassegna solo un ovale.*

	1	2	3	4	5	
Nulla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Moltissimo

8. Cosa è cambiato per te in seguito all'esperienza del Teatro dell'Oppresso?

.....

.....

.....

.....

.....





14. \*

Secondo la tua opinione, l'esperienza del Teatro dell'Oppresso ha svelato l'oppressione implicita?

*Contrassegna solo un ovale.*

	1	2	3	4	5	
Nulla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Moltissimo

15. \*

Secondo la tua opinione, l'esperienza del Teatro dell'Oppresso ha stimolato la capacità di valutazione critica di te e degli altri?

*Contrassegna solo un ovale.*

	1	2	3	4	5	
Nulla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Moltissimo



16. **IV. Finalità del Teatro dell'Oppresso \***

Secondo la tua esperienza, la finalità del Teatro dell'Oppresso è considerare i partecipanti come soggetti e non oggetti di conoscenza?  
*Contrassegna solo un ovale.*

	1	2	3	4	5	
Nulla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Moltissimo

17. \*

Secondo la tua esperienza, la finalità del Teatro dell'Oppresso è promuovere riflessione?  
*Contrassegna solo un ovale.*

	1	2	3	4	5	
Nulla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Moltissimo

18. \*

Secondo la tua esperienza, la finalità del Teatro dell'Oppresso è demistificare la realtà?  
*Contrassegna solo un ovale.*

	1	2	3	4	5	
Nulla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Moltissimo

19. \*

Secondo la tua esperienza, la finalità del Teatro dell'Oppresso è sviluppare conoscenza delle forze di potere che agiscono nella società?  
*Contrassegna solo un ovale.*

	1	2	3	4	5	
Nulla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Moltissimo

20. Secondo la tua esperienza, qual è la finalità del Teatro dell'Oppresso?

.....

.....

.....

.....

.....

21. **V. Caratteristiche del Teatro dell'Oppresso \***

Secondo te, l'apprendimento esperienziale è una caratteristica del Teatro dell'Oppresso?  
*Contrassegna solo un ovale.*

	1	2	3	4	5	
Nulla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Moltissimo

22. \*

Secondo te, il potere della rappresentazione scenica è una caratteristica del Teatro dell'Oppresso?  
*Contrassegna solo un ovale.*

	1	2	3	4	5	
Nulla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Moltissimo

23. \*

Secondo te, il coinvolgimento emotivo è una caratteristica del Teatro dell'Oppresso?  
*Contrassegna solo un ovale.*

	1	2	3	4	5	
Nulla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Moltissimo

24. \*

Secondo te, la dinamica gruppale è una caratteristica del Teatro dell'Oppresso?  
*Contrassegna solo un ovale.*

	1	2	3	4	5	
Nulla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Moltissimo

25. Quali sono le caratteristiche del Teatro dell'Oppresso secondo te?

.....

.....

.....

.....

.....

## 26. VI. Processi formativi e trasformativi del Teatro dell'Oppresso \*

Esprimi con un punteggio da 1 (= Nulla) a 5 (= Moltissimo) quanto l'esperienza del Teatro dell'Oppresso ha inciso sulla tua formazione

*Contrassegna solo un ovale.*

	1	2	3	4	5	
Nulla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Moltissimo

Nulla



Moltissimo



## 27. VI. Processi formativi e trasformativi del Teatro dell'Oppresso \*

Secondo la tua opinione, grazie al Teatro dell'Oppresso hai una comprensione più profonda di te e della realtà

*Contrassegna solo un ovale.*

	1	2	3	4	5	
Nulla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Moltissimo

Nulla



Moltissimo

28. \*

Secondo la tua opinione, grazie al Teatro dell'Oppresso hai una visione del mondo più ampia

**Contrassegna solo un ovale.**

	1	2	3	4	5	
Nulla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Moltissimo

Nulla



Moltissimo

29. \*

Secondo la tua opinione, grazie al Teatro dell'Oppresso hai sviluppato pattern di azioni differenti

*Contrassegna solo un ovale.*

	1	2	3	4	5	
Nulla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Moltissimo

30. \*

Secondo la tua opinione, grazie al Teatro dell'Oppresso hai avuto un cambiamento nella tua persona a livello olistico

*Contrassegna solo un ovale.*

	1	2	3	4	5	
Nulla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Moltissimo

31. Secondo la tua opinione, grazie al Teatro dell'Oppresso hai ...

.....

.....

.....

.....

.....

Powered by

